



HAL
open science

Les usager(s) de la distance Le pouvoir des accounts dans les métiers de la relation : le cas des éducateurs de foyer

Myriem Mariette Auger

► To cite this version:

Myriem Mariette Auger. Les usager(s) de la distance Le pouvoir des accounts dans les métiers de la relation : le cas des éducateurs de foyer. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, 2019. Français. NNT : . tel-02889752v2

HAL Id: tel-02889752

<https://hal.science/tel-02889752v2>

Submitted on 6 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS VIII – SAINT-DENIS

École doctorale de sciences sociales

Thèse

Présentée par Mariette (Myriem) AUGER

En vue de l'obtention du grade de

Docteur en sociologie

Les usage(r)s de la distance

Le pouvoir des *accounts* dans les métiers de la relation :

le cas des éducateurs de foyer

Thèse dirigée par Jean-François LAÉ

Soutenue le jeudi 21 novembre 2019

Jury

Jérôme DENIS Professeur (HDR) Mines Paristech/CSI

Léonore Le CAISNE Directrice de recherche CNRS/CEMS

Bertrand RAVON Professeur des universités Lyon 2/Centre Max Weber

Myriam WINANCE Chargée de recherche INSERM/CERMES3

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à cette thèse et qui m'ont aidée, dans cet exercice difficile, par leur relecture et leurs conseils : Michel Barthélémy, Christophe Essert, Alain Gourves, Claudette Lafaye, Antoine Hennion, Bruno Latour, Laurent Jeanpierre, Sarah Fillioud ou bien Sarah Gueguen, Hélène Maurel, Stephanie Cahen, Laurie Lassalle, Malou Boulet, Thierry Gaubert, Raphael Challier, Danièle Ohayon et Patrick Fillioud.

Je tiens à remercier infiniment ma sœur Juliette pour chaque instant passé à ses côtés, Marie et Hédi, mes parents, pour leur présence et leur amour indéfectible, Denise et Philippe, ma grand-mère et mon beau-père, qui m'ont permis de réaliser cette thèse et mes tantes rebelles Soumaya et Isabelle.

Merci infiniment à Josep Rafanell i Orra pour sa capacité à fabriquer des mondes. Merci à mes anciens camarades : du collectif NRV (une pensée complice à Salah, à Cyrille, à Anthony, à Aurelie, à Muriel et à Thierry), de la CNT (toute mon affection à Bruno, Manue, Valentin et Sarah), du Groupe d'Actions Zociales et d'Ode Aux Dindons (merci à Thomas, Jérôme, Frédérique et Philou). Une pensée pour l'avenir à mes camarades du Centre Social Autogéré et de la Parole errante.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux chercheurs, aux enseignants, aux BIATOSS, aux étudiants et aux techniciens du département de sociologie de Paris VIII et du CRESPPA et tout particulièrement à : Jacques Siracusa, Cornelia Möser, Danièle Sénotier, Christelle Germain, Aurélie Damamme, Aurélie Jeantet, Danièle Linhart, Nicolas Jounin, Michel Kokoreff, Hélène Hirata, Carole Brugeilles, Sandra Nicolas, Vincent Farnea, Jan Middlebos, Jérôme Bas, Anne-Julie Auvert, Fabien Deshayes, Lisandre Labrecque, Malek Bouyaya, Miae Lee, Mariana Stelko, Mathilde Apelle et Christelle Dormoy.

Je tiens enfin à exprimer toute ma gratitude à Jean-François Laé.

Résumé

Les usage(r)s de la distance Le pouvoir des *accounts* dans les métiers de la relation : le cas des éducateurs de foyer

Ma thèse s'inscrit dans le courant de l'Ethnographie institutionnelle initié par Dorothy Smith au début des années 70 à l'institut ontarien des études en éducation de Toronto. Elle porte sur la souffrance des travailleurs sociaux et de leur public ainsi que sur les disputes entre groupes d'acteurs qui minent le quotidien de nombreuses institutions de travail social. Je me suis intéressée plus particulièrement aux Maisons d'Enfants à Caractère Social et aux difficultés relationnelles rencontrées par les éducateurs tant avec leurs publics, qu'avec leurs collègues et leurs cadres.

Loin d'être anecdotiques, ces disputes qu'on retrouve sous des formes exacerbées dans la quasi totalité des foyers, sont les principales raisons invoquées par les éducateurs pour expliquer leur renoncement massif à l'exercice du métier au sein de ces établissements. Un renoncement qui aboutit à des difficultés extrêmes de recrutement et de turn-over notamment dans les grandes villes.

En outre, alors que la question relationnelle est au coeur du métier, que la capacité à établir des « relations de qualité » est la compétence principale attendue des éducateurs (un critère majeur de sélection notamment dans les centres de formation), l'expérience continuelle de la dispute au travail est couramment vécue par les éducateurs comme un échec. Et elle constitue une importante source de déception pour les jeunes diplômés dont le sentiment initial d'être doués pour les relations interindividuelles, la vie collective et démocratique précédait bien souvent le choix de carrière.

Cette situation m'a conduit à interroger les effets indésirables des dispositifs de régulation institutionnelle mis en place dans les foyers pour soutenir le travail relationnel des éducateurs. En effet, dans les foyers – comme dans la plupart des établissements d'éducation spécialisée dans lesquels le travail s'organise en équipe – les éducateurs se voient imposer l'usage de dispositifs d'accordage, de concertation et de coordination sous la forme d'échanges écrits (agenda collectif, cahier de transmissions, rapports) et oraux (réunions d'équipe et de synthèse). La thèse porte sur la manière dont ces usages scripturaux et discursifs font tendre les éducateurs vers l'idéal d'uniformisation de leurs pratiques et de leurs regards. Elle décrit les effets néfastes de cette quête vers l'agir "comme un seul homme" : les batailles d'influence au sein des équipes, la limitation de l'agency des éducateurs (de leurs capacités à surmonter les difficultés en s'appuyant sur leurs ressources et sensibilités singulières) ; l'adoption, par les éducateurs, d'un regard aligné, "standardisé" et "réducteur" sur les enfants qu'ils accompagnent.

La thèse est pour finir l'occasion de mettre en lumière l'inadaptation de ces dispositifs discrétionnaires (réservés exclusivement aux professionnels) avec les objectifs de transformation des pratiques et les nouveaux dispositifs (DIPC, projet personnalisé, conseil à la vie sociale) introduits par la loi 2002.2.

Mots clés :

Educateur, Protection de l'enfance, foyer, communication au travail, communication *mediée*, travail social

Laboratoire CRESSPA-GTM 61, rue Pouchet 75017 Paris

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Mots clés :	3
Table des matières.....	4
Introduction	8
Intermezzo : Des médiateurs ordonnés.....	24
Chapitre 1 : L'agenda.....	27
Avant-propos : Les êtres techniques.....	29
Introduction.....	31
1. Éclairage : Qu'est-ce qu'un agenda ?	33
1.1. Le cas des agendas individuels	34
1.2. Les agendas collectifs.....	35
2. Comment fonctionne l'agenda ?	38
2.1. Présentation de l'agenda.....	38
2.2. Comment se lit l'agenda ?.....	40
2.3. Les exigences de l'agenda	41
3. Le contenu de l'agenda.....	46
3.1. Les tâches spécifiques au secteur	46
3.2. Les tâches familiales	47
3.3. Dimension relationnelle : l'autre, un passage obligé	48
3.4. L'in-ordinaire appréhension de l'ordinaire	49
3.5. Tours et détours.....	50
3.5.1. Acheter, payer, se procurer	51
3.5.2. S'assurer que les jeunes aient à manger.....	53
3.5.3. S'assurer que les jeunes accèdent aux soins médicaux dont ils ont besoin.....	54
4. Laisser des instructions.....	57
4.1. Les informations : attention aux émotions	57
4.1.1. Les anniversaires.....	57
4.1.2. Les sorties et les fêtes	58
4.1.3. Les examens.....	59
4.2. Les plis de l'action	59
4.3. Nommer les autres de l'autre : Travailler la place du parent.....	61
4.4. Produire le travail	63
Conclusion.....	65
Chapitre 2 : Les transmissions.....	67

Avant-propos : L'accountability.....	<u>68</u>
Introduction	<u>72</u>
1. Éclairage : Qu'est-ce que les transmissions ?	<u>74</u>
2. L'écriture des transmissions	<u>81</u>
2.1. Le fil, la trame des transmissions.....	<u>81</u>
2.2. Taper à l'ordinateur.....	<u>81</u>
2.3. Les verbes.....	<u>82</u>
2.4. Le volume.....	<u>82</u>
2.5. Les points informations.....	<u>83</u>
2.6. Les rubriques jeunes.....	<u>83</u>
3. Le contenu des transmissions.....	<u>85</u>
3.1. Les messages doublés.....	<u>85</u>
3.2. Des transmissions à l'agenda et vice-versa.....	<u>86</u>
3.2.1. En aval	<u>87</u>
3.2.2. En amont	<u>87</u>
3.2.3. Le feuillet des transmissions	<u>88</u>
3.2.4. Les grandes sagas.....	<u>89</u>
3.3. Les exclusivités des transmissions.....	<u>91</u>
3.3.1. Observation des jeunes.....	<u>91</u>
3.3.2. Agir sur le coup.....	<u>93</u>
4. Stella indiscipline +++ : Division de l'équipe et usage différentiel des transmissions ...	<u>96</u>
4.1. Synthèse des problèmes	<u>102</u>
4.2. Les différents modes de réaction.....	<u>103</u>
4.3. Deux nouveaux usages des transmissions	<u>104</u>
4.3.1. Faire face aux affronts.....	<u>105</u>
4.3.2. Travailler ses collègues.....	<u>108</u>
Conclusion	<u>112</u>
Chapitre 3 : Les réunions.....	<u>114</u>
Avant-propos : Les coulisses.....	<u>115</u>
Introduction.....	<u>119</u>
1. Usages et fonctionnements des réunions	<u>121</u>
1.1. Ordre du jour et glissements	<u>122</u>
1.1.1. Les ordres du jour	<u>122</u>
1.1.2. Les phases de la réunion	<u>123</u>
1.1.3. Changements de sujet et glissements	<u>123</u>
1.2. Les usages des réunions	<u>124</u>
1.2.1. Le foyer.....	<u>125</u>
1.2.2. L'actualité relationnelle du foyer	<u>126</u>

1.2.3. Les discussions projectives.....	127
1.2.4. Les discussions rétroactives	127
1.2.5. Formation et anticipation.....	128
2. Agencement préférentiel et prise de décision.....	131
2.1. Les types d'intervention	135
2.2. Les discussions en face-à-face.....	136
2.3. Clarté sur le but du tour.....	137
2.4. Tours de parole mixtes.....	138
2.4.1. Prendre soin de la discussion	138
2.4.2. Remettre les pendules à l'heure	138
2.5. Reprendre sa place	139
2.6. Co-produire une décision	140
3. Éprouver les problèmes.....	144
3.1. Extrait.....	144
3.2. L'enchaînement des tours de parole.....	151
3.3. Les types de prise de parole : les complices à l'œuvre	152
3.4. Supporter les épreuves	153
3.5. Reconfiguration	160
Conclusion	162
Chapitre 4 : Les synthèses.....	165
Avant-propos : La collusion, cette conspiration du silence	166
Introduction.....	168
1. Les différents types de synthèses.....	169
2. Organisation formelle des synthèses au foyer Suroît.....	176
2.1. la discussion collective	177
2.2. Les manifestations du public	177
2.3. Les questions correctives	178
3. La synthèse.....	179
3.1. Histoire de Paul	179
3.2. Sa vie à Suroît.....	181
3.3. Au sujet des relations familiales	193
3.4. Sinon l'école.....	196
3.5. Santé.....	202
4. Centrifugeuse et métamorphose	204
4.1. Référencement et répétitions.....	205
4.2. L'onde de choc	208
Conclusion	212
Chapitre 5 : Les rapports.....	214

Avant-propos : La traduction.....	<u>215</u>
Introduction.....	<u>217</u>
1. Présentation.....	<u>222</u>
1.1. Les destinataires.....	<u>222</u>
1.2. Les adolescents et leur famille.....	<u>224</u>
1.3. Les collègues.....	<u>225</u>
1.3.1. Petites circulations d'un éducateur à un autre, d'un rapport à un autre.....	<u>225</u>
1.3.2. Un rattachement complexe	<u>226</u>
2. Comment écrire un rapport ?.....	<u>230</u>
2.1. Les thèmes.....	<u>230</u>
2.2. Les passages à la ligne.....	<u>231</u>
3. Le contenu des rapports.....	<u>236</u>
3.1. Les disparitions.....	<u>237</u>
3.2. Corrections des cadres et passages obligés	<u>240</u>
3.2.1. Simple.....	<u>241</u>
3.2.2. Focalisé.....	<u>243</u>
3.2.3. Sobre.....	<u>245</u>
4. Recommander.....	<u>249</u>
4.1. Étude comparative de la synthèse et du rapport de Paul.....	<u>250</u>
4.2. Rebonds.....	<u>255</u>
Conclusion	<u>257</u>
Coda	<u>259</u>
Conclusion	<u>264</u>
1. Les apports de la recherche	<u>264</u>
1.1. Un métier difficile.....	<u>264</u>
1.2. Les usages des médiateurs	<u>268</u>
1.3. Les difficultés induites par le dispositif	<u>272</u>
1.4. Les effets du dispositif sur les adolescents.....	<u>275</u>
2. L'issue de la recherche	<u>277</u>
2.1. Préconisations	<u>278</u>
2.1.1. L'offre des éducateurs.....	<u>279</u>
2.1.2. La continuité des médiateurs	<u>279</u>
2.2. Limites et perspectives.....	<u>283</u>
Bibliographie.....	<u>285</u>

Introduction

« Foyer » est un terme des plus chaleureux et c'est certainement de cette manière qu'il résonne à l'oreille de la majeure partie des gens qui l'entendent prononcer. Il en va autrement pour les enfants placés, leur famille, les éducateurs, les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, les juges pour enfants. Pour ce petit monde hétéroclite, si foyer rime avec feu, c'est le feu du *feu aux poudres* et lorsque les uns, les autres s'exclament « le foyer, c'est chaud ! », ils sont loin de penser aux vapeurs de l'âtre les soirs d'hiver un peu frisquets. Foyer, c'est le nom, selon cette acception incandescente, des internats qui accueillent les mineurs séparés, pour diverses raisons, de leurs parents.

La thèse qui suit a été menée intégralement de l'intérieur d'un de ces établissements. Le premier mouvement de cette introduction va consister à en pénétrer les murs avant de procéder à quelques explications générales sur ce foyer et sur le placement.

Bienvenue donc dans la salle commune du 3ème étage. Ici peu de personnes de l'extérieur sont invitées à monter. Il est 21h30 environ, la télévision est allumée. Deux adolescents sont installés sur le canapé : une fille, d'environ dix-huit ans, assez baraquée qui se lève régulièrement pour sortir de la pièce puis revient s'asseoir, et un garçon visiblement plus jeune de quinze ou seize ans qui se lève aussi mais cette fois pour rejouer certaines scènes de l'émission qu'ils sont en train de regarder. Sur un fauteuil adossé, un garçon d'à peu près quatorze ans, rit en regardant son camarade mais avachi de tout son long, il semble bien moins prompt à se lever que les premiers. Un peu plus loin, un certain Paul¹ est installé sur une chaise. Il rit aux éclats et assène de temps en temps quelques commentaires cinglants sur les candidats de l'émission *The Voice kid* qui enchaînent leurs prouesses à l'écran.

Derrière Paul se trouve une grande table avec un pot de Nutella et un paquet de pains au lait. Comment se fait-il que cette nourriture précieuse dédiée au petit déjeuner et au goûter, ne se trouve pas sous clé dans le placard, comme l'ordre et la discipline le commanderaient ? Mystère. La grande fille se lève et se dirige vers la porte de la salle, Paul fait mine de lui faire un croche-pied, elle fait mine en retour de lui lancer son poing au visage.

- « T'as pas intérêt » dit-il sur un ton faussement menaçant

- « t'inquiète, je sais » dit-elle en rejoignant la porte en courant.

Où sont les autres adolescents de ce groupe ? Ceux dont les photographies lors d'un séjour au ski font sourire, ça et là, les murs ternes de la salle. Suivons Sanaa - la grande fille du canapé - pour tenter de le découvrir. Suite à son bond, elle a obliqué sur la droite et s'est engagée dans un long couloir. Quatre portes fermées apparaissent à l'horizon. A mi-couloir sans ralentir le pas, c'est la main gauche de Sanaa qui s'envole cette fois, elle agrippe au passage une poignée et d'un mouvement vif ouvre une porte et l'envoie valdinguer. Sur ce, elle continue son chemin et quelques mètres plus loin pénètre dans sa chambre : du parquet, une jolie fenêtre, un bureau, des vêtements en tas, un lit et une armoire en bois, une tenture indienne, un tapis de yoga, des photos et un téléphone. Chut ! ça sonne : « *oui – mais ça va ! T'énerve pas ! – j'étais pas dans ma chambre – mais non je m'en fous pas – mais si j't'attendais – j'ai juste mis mon téléphone à charger - bah puisque je te réponds c'est bien que je vérifiais* »

Sanaa a quitté son air joueur. Son interlocuteur est visiblement fâché.

La partie reprend néanmoins un peu plus loin. Amira dont la porte de la chambre a été ouverte à grand fracas sort de sa salle de bains en pyjama, une serviette nouée sur la tête. L'air va-t'en guerre mais l'ennemi mal repéré, elle se dirige vers la salle télé.

- « Vous êtes trop relous, ma parole, vous faites trop chier »

- « ferme ta gueule » s'élève du canapé

- « vas-y je vais ouvrir ta porte, on va voir si tu vas kiffer »

Ce disant, ce faisant Amira emprunte le tronçon de couloir, de gauche cette fois, qui mène aux chambres des garçons. Ces derniers ne semblent pas tellement intéressés par cette crise sans fondement. Néanmoins Paul sur sa chaise réitère un « t'as pas intérêt » teinté cette fois d'un peu de menace vraie. A peine trois pas esquissés en direction des chambres, Amira s'arrête. Elle fait face au bureau des éducateurs : la porte est grande ouverte. Elle croise le regard complice d'une éducatrice, elle entre. Il y a ici trois personnes concentrées : l'éducatrice atablée à son bureau face à un ordinateur, un premier garçon plutôt costaud à la mine enfantine avec lequel elle est visi-

¹ Tous les prénoms, les noms (des personnes comme des établissements et des services), toutes les adresses, coordonnées téléphoniques etc. auxquels il est fait référence au cours de la thèse ont été modifiés.

blement en train de travailler et un deuxième qui regarde un film un casque sur les oreilles, l'air particulièrement absorbé.

- « Ils sont où les autres ? » demande Amira

L'éducatrice jette machinalement un œil sur son écran d'ordinateur : - « Bah... Kevin, Paul, Sydney, Sanaa, Ayman, Walid et toi vous êtes là, Aliya est dans sa chambre, Abedin est chez sa mère, Stella est en bas, Abdoulaye et Yacine : pas encore rentrés »

- on dirait qu'il n'y a personne

- c'est juste que tout le monde est tranquille

- c'est mort

- c'est calme tu veux dire

- je m'ennuie

Laissons ici le récit et Amira à son ennui, pour entrer dans quelques explications. « Stella est en bas » signifie qu'elle est en visite, deux étages en dessous, dans l'autre service d'hébergement de l'établissement. Celui-ci compte en tout et pour tout quatre services : deux services de jour² et deux services d'hébergement (la MECS³ qui est au cœur de cette thèse (surnommée localement « le 3^{ème} ») et le service - dédié exclusivement à l'accueil des jeunes bientôt majeurs - où Stella passe sa soirée : « le 1^{er} »).

A chaque service : son étage, son public et son équipe (ses éducateurs, ses psychologues, son cadre)⁴. Les deux services d'hébergement disposent de même : d'une équipe de surveillants de nuit qui relaient les éducateurs (à 23h en semaine et à 22h le week-end) et d'une *maîtresse de maison* chargée tout à la fois de prendre soin des adolescents⁵ et de l'appartement (des lessives, de la couture, du réassort des placards pour le petit déjeuner et le goûter, de l'achat du linge de maison). Le gros ménage est à la charge d'une équipe d'agents de surface, la préparation des repas est confiée à une équipe de cuisiniers, le bricolage et les petits travaux sont placés sous la responsabilité d'un *homme d'entretien*⁶. Du personnel commun à l'ensemble des services, auquel s'ajoute : une agente d'accueil et deux secrétaires (dont les bureaux se trouvent au rez-de-chaussée) et un directeur, une secrétaire de direction, une responsable des payes, une comptable qui officient, quant à eux, dans un autre bâtiment, de l'autre côté de la cour, à l'étage du self où toutes celles et ceux que nous venons de décrire se croisent pour manger.

Si Abedin est, quant à lui « chez sa mère » c'est que le placement en foyer ne signifie pas systématiquement qu'il y a rupture entre l'enfant et ses parents. Il existe un nombre très varié de situations pouvant conduire au placement.

Il y a tout d'abord, les cas les plus connus, les plus médiatisés : des enfants placés en raison des crimes perpétrés à leur endroit (des viols, des tentatives de meurtre), des enfants battus

² Nous préférons ne pas décrire ici, l'activité de ces services pour respecter l'anonymat de l'établissement.

³ Si le terme « foyer » est celui qui est usité le plus couramment par les éducateurs comme par le public, le terme adéquat d'un point de vue administratif est Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS). Une appellation qui permet de distinguer ces établissements gérés par des associations privées à but non-lucratif des "foyers de l'enfance" qui sont des établissements publics.

⁴ A l'exception des deux services d'hébergement (le 1^{er} et le 3^{ème}) qui partagent les mêmes psychologues et le même cadre socio-éducatif (autrement dit le même chef de service).

⁵ Il fait partie des attributions des maîtresses de maison de se montrer affectueuse avec les adolescents du foyer. On note évidemment le caractère *genré* du titre et de la fonction. Au sujet de la division du travail de *care* entre les éducateurs et le personnel technique, voir notamment Bertrand Ravon, « Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage », Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 14, n°2, 2012.

⁶ Notons à nouveau le caractère *genré* du titre et de la fonction.

(*sadisés*, effrayés, frappés excessivement et sans raison), des enfants « esclaves » généralement confiés par leur famille résidant à l'étranger à des personnes qui les exploitent et les enferment en France. Aucun des adolescents du foyer sur lequel porte cette thèse n'a fait l'objet de tels traitements. Il arrive que des enfants de foyer aient subi ce type de sévices mais c'est rare tant parce que ces situations restent minoritaires que parce que considérant, dans ces cas, que la rupture entre les enfants et leur environnement familial se doit d'être définitive, l'Aide Sociale à l'Enfance⁷ aura plutôt tendance à confier ces derniers à des assistants familiaux (famille d'accueil) ou à des lieux de vie (micro-établissements souvent situés à la campagne). L'occasion peut-être pour eux de faire la rencontre d'adultes (de *référénts familiaux*) auxquels ils seront en mesure de s'attacher durablement⁸.

Revenons aux adolescents du foyer et aux raisons pour lesquelles, ils ont, quant à eux, été placés. Il y a tout d'abord dans ce groupe des dits *mineurs non-accompagnés* : des mineurs qui sont venus seuls en France ou avec un membre de leur famille qui a ensuite cessé de s'en occuper. C'est le cas de Walid originaire du Bangladesh arrivé en France à 5 ans, de Paul originaire de Centrafrique arrivé en France avant ses dix-ans. C'est le cas d'Abdoulaye originaire du Sénégal, d'Ayman (d'Égypte) et de Yacine (de Tunisie), venus à l'adolescence par leurs propres moyens avec leurs frères et sœurs ou avec des amis. Vient ensuite le cas des enfants placés en raison de violences à leur encontre. C'est le cas d'Amira en conflit avec sa belle-mère et placée suite à des violences commises à son endroit par son père. C'est le cas de Sanaa placée durant une partie de son enfance en raison des violences de son père puis à nouveau à l'adolescence en raison de la conflictualité de ses relations avec sa mère. C'est le cas de Stella, placée de même à deux reprises, en raison la première fois des violences de son père, puis quelques mois après son retour en raison d'un important conflit avec ses parents.

Troisième type de situations, tout à fait dans la continuité, le cas des placements pour *mésentente* entre les adolescents et leurs parents. C'est le cas d'Aliya, placée tout bébé et durant quelques années dans une famille d'accueil suite au viol par son père de sa sœur aînée puis replacée à l'adolescence alors qu'elle est en conflit ouvert (néanmoins sans violence physique) avec sa mère⁹.

Quatrième type de situations, le cas des enfants dont les parents – ici les mères – souffrent de « troubles psychiques ». C'est le cas de Kevin qui a passé la plus grande partie de son enfance en foyer. Il aurait pu être confié à la garde de son père mais il est entré – de la même manière

⁷ L'institution en charge de la protection de l'enfance et du suivi des mesures de placement.

⁸ Il est, de même, possible dans ces cas (bien que rarement mis en œuvre) qu'un juge ordonne la déchéance des droits (autrement dit de l'autorité parentale) des parents. Ainsi certains de ces enfants peuvent devenir des pupilles (de la même manière que les enfants abandonnés, les orphelins, les enfants venus de l'étranger qui n'ont pas de famille en France). Un statut qui leur permet, en principe, d'être adoptés.

Toutefois, il faut souligner que tous les enfants pupilles ne sont pas adoptés. Ainsi, on comptait en 2015, 1616 pupilles placés sans projet d'adoption. Observatoire National de la Protection de l'Enfance, « La situation des pupilles de l'État Enquête au 31 décembre 2016 », mai 2017, p 23. Consulté le 5 juin 2019 : https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/rapport_pupilles2015_mai_2017v2.pdf

⁹ Soulignons les trois cas ici de récurrence du placement. Ainsi, la fragilité, pour ainsi dire, des retours en famille tant en raison de ce que l'histoire familiale et l'expérience du placement peuvent générer de conflictualité, qu'en raison de la capacité particulière de ces mineurs, qui connaissent l'Aide Sociale à l'Enfance, à s'en saisir. Ainsi Stella et Aliya, par exemple, se sont toutes deux rendues dans les commissariats de leur ville pour solliciter leur deuxième placement.

qu'Amira – en violent conflit avec sa belle-mère. Et c'est le cas d'Abedin – seul adolescent du groupe qui s'oppose à son placement – dont la mère a été jugée inapte psychologiquement à prendre soin quotidiennement de ses enfants et au domicile de laquelle il se rend uniquement le week-end et durant une partie des vacances scolaires.

Pour terminer, cinquième et dernier type de situations, celle de Sydney, originaire du Congo, qui est venu en France avec sa mère. Cette dernière est réfugiée mais peine à en obtenir le statut. Ainsi réduite à la misère, à l'absence de ressources et de logement, elle a demandé le placement de son fils, le temps de voir sa situation s'arranger. C'est ce qu'on nomme un « placement administratif ». C'est-à-dire un placement qui n'a pas fait l'objet – a contrario de tous les cas que nous venons d'évoquer – d'une décision judiciaire. Pour cette raison, la mère de Sydney peut demander *la levée du placement* de son fils, à tout moment.

Actuellement 145 000¹⁰ mineurs sont placés en France (que ce soit par voie administrative¹¹ ou dans la grande majorité des cas par voie judiciaire). Ils le sont comme on le voit ici pour des raisons variées. Les critères de placement n'étant pas fixés par la loi, ce sont les professionnels des services départementaux de l'Aide Sociale à l'Enfance qui évaluent chaque situation singulière¹² et préconisent à l'issue de ce travail : l'inaction ou le placement ou encore une mesure d'aide à domicile¹³. En cas de désaccord des parents, le juge est le seul en mesure d'imposer une décision. Il est par ailleurs libre de suivre ou non les préconisations de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Ces 145 000 mineurs ne vivent pas tous, comme déjà évoqué, en foyer. Grand nombre d'entre eux (plus de la moitié) vivent au domicile d'assistants familiaux (famille d'accueil). D'autres vivent en lieu de vie¹⁴, en village d'enfants¹⁵ ou sont placés, cas particulier au domicile d'un tiers digne de confiance¹⁶. En outre, une part non négligeable des enfants âgés de 0 à 6 ans, est accueillie en pouponnière¹⁷. Et certains adolescents résident dans des appartements gérés par des associations ou à l'hôtel.

¹⁰ Plus exactement 145 559 mineurs faisaient l'objet d'une mesure de placement au 31 décembre 2015. Observatoire Nationale de la Protection de l'Enfance, Note d'actualité, « Estimation de la population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2015 », Novembre 2017, p 2. Consulté le 5 juin 2019 : https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/note_estimation_novembre_2017.pdf

¹¹ En 2015, 15 512 mineurs placés l'étaient par voie administrative. *ibid.*, p 3.

¹² Ces services peuvent être directement saisis par les parents ou les enfants via des permanences ouvertes au public ou alertés par les *Cellules de Recueil des Informations Préoccupantes*. Ces cellules collectent, dans chaque département, les informations émanant des services de police (notamment de la brigade des mineurs), des établissements scolaires, des hôpitaux, des maternités mais aussi de "civils" : membres de la famille, voisins etc.

¹³ Au sujet des évaluations, voir : Delphine Serre, *Les Couloirs de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2009.

¹⁴ 384 lieux de vie (accueillant dans leur totalité 2033 mineurs) étaient décomptés en 2008. Thierry Mainaud, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, « Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008 », Document de travail, Série statistiques, n°173, septembre 2012, p 276. Consulté le 5 juin 2019 : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/seriestats173.pdf>

¹⁵ En 2008 on comptait 21 villages d'enfants (accueillant dans leur totalité 1103 enfants). *Ibid.*, p 220.

¹⁶ L'enfant est dans ce cas placé au domicile d'un proche, en général un membre ou un ami de la famille.

¹⁷ Il s'agit d'établissement dédié à l'accueil des tout petits. En 2008, on comptait en France 30 pouponnières (accueillant 656 enfants). *Ibid.*, p 164.

Les foyers et les *familles d'accueil* qui restent les lieux de placement les plus communs font régulièrement l'objet de comparaisons. Les familles d'accueil étant généralement considérées, par le grand public, comme plus humaines, plus stables, le recours au placement en foyer est régulièrement perçu comme de moindre bienveillance, une solution de facilité voire une opportunité économique pour les départements qui financent le placement des enfants. Une accusation infondée car le coût du placement est bien plus élevé en foyer. Il est, dans les faits, des enfants qui ne souhaitent pas être accueillis en famille d'accueil. C'est le cas de plusieurs des adolescents du foyer que nous avons étudié. En outre, le placement en famille d'accueil peut être particulièrement mal vécu par les parents, en raison de la suppléance familiale qui y est proposée. Les foyers de leur côté, en raison cette fois de leur ressemblance avec les internats scolaires, peuvent se présenter comme une solution moins intrusive et plus propice à la mise en œuvre d'un futur retour au domicile familial. Une hypothèse toutefois pas toujours corroborée dans les faits. En réalité, s'il n'est pas évident de passer d'une famille à une autre, il n'est pas non plus évident de retourner à la « case famille » après une expérience de vie collective.

Toutefois, il importe de souligner que cette question des liens entre l'enfant placé et ses parents (et au-delà avec ses grands-parents, frères et sœurs etc.), a depuis une quinzaine d'années (en raison notamment de la promulgation d'une loi en 2002) une audience plus importante qu'auparavant dans le secteur. Il s'agit d'octroyer plus facilement – quand la situation le permet – des droits d'hébergement et de visite aux membres de la famille (si ce n'est de mettre en place dans les situations les plus rassurantes des accueils séquentiels¹⁸), il s'agit de tenir régulièrement informés et de consulter les parents et il s'agit de même de leur ouvrir les portes des établissements en les invitant notamment à participer au Conseil à la Vie Sociale¹⁹.

De façon générale, les foyers tentent de moderniser leur image depuis des décennies, de rompre avec la réputation d'institutions *totalisantes* qui leur est régulièrement associée. Pour cela, tous les projets d'établissement se font désormais le relais d'une attention particulière aux liens de l'enfant avec sa famille mais aussi à son inscription dans le monde social en général. La grande majorité des enfants placés sont ainsi scolarisés dans les établissements scolaires publics, ils participent à des activités dans des centres d'animation ou des clubs sportifs, ils bénéficient de la médecine de ville (ils sont suivis par des médecins traitant libéraux comme tout un chacun), ils partent régulièrement en colonie de vacances etc. Cette volonté de décroisement s'exprime aussi par l'obligation faite aux éducateurs de foyer de ne pas travailler en huis-clos mais au contraire de travailler en équipe, de faire preuve d'ouverture et de coopérer avec l'ensemble des professionnels amenés à intervenir auprès de l'enfant (les psychologues, les cadres, les juges, les inspecteurs et référents de l'Aide Sociale à l'Enfance

¹⁸ Soutenu notamment par la loi du 5 mars 2007 (n°2007-293), l'accueil séquentiel est un mode d'accueil souple, une sorte de garde partagée entre les parents et les établissements qui permet d'ajuster les va-et-vient de l'enfant entre le domicile familial et le lieu d'accueil au plus près des réalités et nécessités quotidiennes.

¹⁹ Introduit par la loi du 2 mars 2002, le Conseil à la vie sociale est une instance consultative quant à la vie de l'établissement qui peut être, de même, force de proposition. Elle réunit *a minima* des représentants des personnes accueillies (dans notre cas des adolescents), des représentants des familles, des représentants du personnel et de l'association gestionnaire.

qui sont chargés entre autres de s'assurer que les enfants sont bien traités dans leur lieu d'accueil). Ainsi s'agit-il pour les éducateurs de maintenir un travail constant de transmissions des informations auxquelles ils sont les seuls à avoir accès, de produire des descriptions de leurs interventions, de rendre compte de leur travail, de le rendre ainsi compréhensible par autrui et d'œuvrer à la circulation au sein de leur équipe des considérations et des renseignements émanant de ces « partenaires » pour qu'au quotidien la voix de ces derniers puisse compter.

Ce sont justement les écrits produits par les éducateurs et les discussions qu'ils partagent en équipe qui font l'objet de cette thèse. Elle porte intégralement sur les *accounts*²⁰ autrement dit les compte-rendus produits par les éducateurs dans le cadre formel de l'organisation de l'activité. Ainsi la monographie proposée ici est d'un type un peu particulier.

Nous nous intéresserons au cours de cette thèse non pas au foyer en lui-même (et à ce qui l'agite : aux adolescents qui y vivent, à ce qu'ils font, à ce qui leur arrive), ni même au quotidien des éducateurs mais à ce que ces derniers rapportent, donnent à voir, à comprendre à travers leurs échanges organisés. Nous nous intéresserons au regard porté par les six éducateurs d'une équipe sur le foyer au sein duquel ils officient, (les adolescents qu'ils ont à charge d'accompagner, leur activité (leur métier)) à travers, très précisément, la tenue d'un agenda collectif, la rédaction quotidienne de transmissions, la discussion hebdomadaire en réunion d'équipe (en présence du chef de service), la discussion en réunion de synthèse (en présence d'une psychologue) et la rédaction des rapports à destination des partenaires (juges, inspecteurs, référents de l'Aide Sociale à l'Enfance etc.).

Par cette entrée peu fréquente (la communication imposée aux éducateurs dans les *coulisses* du foyer et de leurs relations avec le public), nous entendons contribuer à l'appréhension de phénomènes déjà identifiés par de nombreux chercheurs s'intéressant à l'éducation spécialisée : 1) les difficultés rencontrées par les éducateurs pour parler, expliciter, faire valoir leur travail « réel » (Jacques Ion et Jean-Paul Tricart²¹, Joëlle Libois²², Bertrand Ravon²³) ; 2) la souffrance des enfants et des adolescents placés (Emmanuelle Bonneville-Baruchel²⁴, Claude De Jonckheere²⁵, Pierrine Robin et Nadège Séverac²⁶) ; 3) la colère de ces derniers et les opérations de « déstabilisation » fréquentes des éducateurs auxquels ils s'adonnent (Frédéric

²⁰ Une partie de la thèse est entièrement dédiée à l'*accountability*, l'occasion d'une discussion plus précise sur cette notion d'*account* centrale en ethnométhodologie.

²¹ Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *Les travailleurs sociaux*, la Découverte, Repères, 1984.

²² Joëlle Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, ies éditions, Genève, 2013.

²³ Bertrand Ravon, « Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 14, n°2, 2012.

²⁴ Emmanuelle Bonneville-Baruchel, « Chapitre 7 - Enfants placés, oubliés, négligés. Penser les violences institutionnelles en protection de l'enfance », in Albert Ciccone (éd.), *La violence dans le soin*, Dunod, 2014.

²⁵ Claude de Jonckheere, *agir envers autrui*, Delachaux & Niestlé, Lonay-Paris, 2001.

²⁶ Pierrine Robin et Nadège Séverac, « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », *Recherches familiales*, vol. 10, n°1, 2013.

Blondel et Sabine Delzescaux²⁷, Philippe Pétry²⁸) ; 4) le découragement des éducateurs, la souffrance au travail, l'absentéisme et le *turn-over* au sein des établissements (François Aballea²⁹, Pierre Logeay, Valérie Pezet, Robert Villatte³⁰, Bernard Montaclair, Pierre Riccò³¹, Bertrand Ravon³²).

Cette thèse s'inscrit ainsi dans la sociologie de l'éducation spécialisée³³. Néanmoins, elle prend le contre-pied d'une démarche désormais courante qui consiste à penser le métier par ses marges, à tendre l'oreille à ses silences (Pierre Logeay, Valérie Pezet, Robert Villatte, 1993, op.cit.), à tenter un dépassement de son caractère inénarrable (Marc Henry Soulet³⁴), indicible (Patrick Rousseau³⁵), par la description des actes sensibles (Joelle Libois, 2013, op.cit.) ténus, fragiles, en partie invisibles (Jean-Christophe Contini³⁶) et insaisissables (Joseph Coquoz, René Knusel³⁷) par le biais desquels il s'accomplit.

C'est bien au contraire à la description de la part « dure » du travail que nous nous sommes, quant à nous, tout au long de cette thèse, consacrée. En mettant au centre de celle-ci les opérations de communication commanditées (auxquelles se livrent les éducateurs) qui stabilisent, lestent, appuient certains de leurs gestes et certaines de leurs pensées à l'exclusion d'autres. En enquêtant sur ce que les éducateurs disent, inscrivent, décrivent à l'intention de certains acteurs (leurs collègues, leurs cadres, leurs partenaires) et, là aussi, à l'exclusion d'autres (les adolescents qui n'ont pas accès à la plupart de ces échanges).

²⁷ Frédéric Blondel et Sabine Delzescaux, « Les sentiments d'insécurité face aux adolescents placés : l'envers d'une sécurisation des conditions de travail ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 24, n°2, 2017.

²⁸ Philippe Pétry, « Accompagner des équipes à l'épreuve des violences adolescentes. Comment reconstruire des normes collectives ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 14, n°2, 2012.

²⁹ François Aballea, « Crise du travail social, malaise des travailleurs sociaux », *Recherches et prévisions*, 1996. En ligne. Consulté le 19 août 2019 : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caf_114990_1996_num_44_1_1734

³⁰ Pierre Logeay, Valérie Pezet, Robert Villatte, *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, TSA Editions, Paris, 1993.

³¹ Bernard Montaclair et Pierre Riccò, « L'éducation spécialisée en perte de sens », in Bernard Montaclair (dir.), *Former des éducateurs. Une pédagogie citoyenne : l'école de la haute-folie*, ERES, 2002.

³² Bertrand Ravon, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales*. 2009. En ligne. Consulté le 19 août 2019 : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-60.htm.

³³ Nous préférons cette expression à celle de sociologie du travail social renvoyant plus couramment à des travaux de recherches, plus macro-sociologiques, plus axés sur l'Etat et les politiques sociales : le contrôle social (Jacques Donzelot, Jeannine Verdès Leroux), le lien social (Serge Paugam), l'expérience de l'exclusion et de la désaffiliation (Robert Castel), le renouvellement du traitement de la pauvreté et de la précarité via de "nouvelles règles du social" prenant en compte l'individu biographique et le sollicitant comme sujet et acteur (Jacques Ion).

Jacques Donzelot, *La police des familles*, Éditions de Minuit, Reprise, 2005 (1977). Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1978. Serge Paugam, *Le lien social*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2008. Robert Castel, *La montée des incertitudes*, Éditions du Seuil, Paris, 2009. Jacques Ion (dir.), *Le travail social en débat[s]*, La Découverte, coll. « Alternatives sociales », 2005.

³⁴ Marc Henry Soulet, *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale*, Éditions universitaire, Fribourg, 1997.

³⁵ Patrick Rousseau, *Pratique des écrits et écritures des pratiques. La part indicible du métier d'éducateur*, L'Harmattan, Paris, 2007.

³⁶ Jean Christophe Contini, *L'identité indicible. Le « savoir faire » en éducation spécialisée*, Schwabe, Res socialis, Bâle, 2018.

³⁷ Joseph Coquoz et René Knusel, *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès des personnes souffrant de handicap*, Les cahiers de l'EESP, Lausanne, 2004.

L'hypothèse sur laquelle s'appuie cette recherche consiste à considérer comme décisives ces pratiques de co-appréhension sélective : de ce qu'est le foyer, de ce que sont les adolescents et de ce en quoi consiste le métier. Si, comme nous allons le voir, ces pratiques constituent des amarres non négligeables pour les éducateurs, elles ont, de même, des effets redoutables et en cela il importe particulièrement de les étudier. Nous nous intéresserons ainsi, à l'occasion de cette thèse, à la manière dont elles participent à la minorisation de certains savoirs pratiques et de certains gestes, à la dépréciation du métier, à la « capture » des adolescents, à l'embrassement des foyers, à la détérioration des relations entre les éducateurs et ces derniers. Loin d'être toutefois de simples grains de sable dans l'engrenage à chasser au plus vite, ces pratiques sont constitutives de l'éducation spécialisée, et pour cette raison, de même, il importe de les étudier. Elles sont, comme nous l'évoquons, de précieuses amarres. Elles permettent tout autant qu'elles l'orientent le maintien du métier et la continuité de l'activité³⁸. Il est d'ailleurs remarquable, au vue des changements du secteur, des chamboulements quotidiens, du *turn-over* déjà évoqué, qu'elles persistent d'une génération d'éducateurs à une autre, d'un établissement à un autre. Et il est, de même, notable que lorsque les éducateurs ont besoin de reprendre le dessus, dans le contexte particulièrement destabilisant de leur travail, le *dispositif*³⁹ étudié dans cette thèse (composé de l'agenda, des transmissions, des réunions d'équipe, de synthèse et des rapports) constitue un appui momentané (du moins) d'une importance incontestable.

A travers ces conversations et ces écrits, les éducateurs donnent leur version de ce qui se passe, de *ce qui s'est passé* (Cicourel, 1968⁴⁰). C'est à l'occasion de cette formulation (de cette mise en forme) de ce qui pourrait demeurer sans cet exercice une masse de désordre insaisissable, qu'ils trouvent des *prises* (Bessy et Chateauraynaud, 1995⁴¹) et ordonnent leurs pensées.

Cette question des qualités *ordonnantes* de la communication n'est pas étrangère à notre discipline : d'importants travaux, en sociologie et en anthropologie, ont été menés et continuent d'être menés à ce sujet. Ainsi cette thèse entend s'inscrire, de même, dans une longue tradition de recherche particulièrement ramifiée et foisonnante. On pense aux travaux de Jack Goody sur la raison graphique⁴², aux travaux des ethnométhodologues (d'Aaron

³⁸ Sur cette question de la continuité, voir la notion de *réalité documentaire* développée par Dorothy Smith. Dorothy Smith, *L'ethnographie institutionnelle Une sociologie pour les gens*, Economica, Études sociologiques, Paris, 2018 (parution aux États-Unis en 2005).

³⁹ Au sujet de l'évolution des acceptions du concept de *dispositif* voir notamment Jean-Samuel Beuscart et Ashveen Peerbaye. « Histoires de dispositifs. (introduction) », *Terrains & travaux*, vol. 11, n°2, 2006. Nous faisons, quant à nous usage du concept de *dispositif* pour décrire : le réseau *socio-technique* formé par les différentes ressources (les différents *actants* ici des médiateurs) engagés dans une activité spécifique. Cet assemblage forme pour ainsi dire un espace (au sens écologique du terme) au sein duquel les individus engagés dans l'action s'orientent.

⁴⁰ Aaron Cicourel, *La justice des mineurs au quotidien de ses services*, IES HETS, Genève, 2018 (parution aux États-Unis en 1968).

⁴¹ Sur la notion de prises voir : Christian Bessy et Francis Chateauraynaud, *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*, Métailié, Paris, 1995. Et voir, de même, Claire Flécher, « Écrire l'incertitude. Le travail à bord des navires de commerce entre stabilisations, prises de risques et responsabilisations », *Sociologie du travail*, Vol. 56, n° 1, 2014, 40-63. § 7. Consulté le 12 Février 2019 : <https://journals.openedition.org/sdt/4791#quotation>

⁴² Jack Goody, *La Raison graphique*, Les éditions de minuit, Paris, 1979.

Cicourel, que nous venons de citer, d'Harold Garfinkel⁴³), des analystes de la conversation (Harvey Sacks⁴⁴ et plus récemment en France et en Suisse : Louis Quéré⁴⁵, Michel de Fornel⁴⁶, Michel Barthélémy⁴⁷, Jean Widmer⁴⁸...). On pense à l'ethnographie institutionnelle (Dorothy Smith⁴⁹), à la sociologie de la traduction (Bruno Latour, Steeve Woolgar⁵⁰, Michel Callon, Madeleine Akrich⁵¹...), ainsi qu'aux recherches en STS⁵² portant sur les NTIC⁵³ qui dans les faits produisent un travail conséquent tant sur les échanges oraux que sur l'écriture (Christian Licoppe⁵⁴, Jérôme Denis⁵⁵, David Pontille⁵⁶...). On pense à la sociolinguistique interactionniste de John J. Gumperz⁵⁷ mais aussi à Erving Goffman⁵⁸ et Anselm Strauss⁵⁹, à certaines approches de sociologie pragmatique (Luc Boltanski, Laurent Thévenot⁶⁰, Christian Bessy, Francis Chateauraynaud...) et aux travaux des chercheurs du réseau *langage et travail* (Michèle Lacoste, Michèle Grosjean⁶¹, Didier Demazière...). On pense, de même, à des chercheurs d'autres disciplines qui ont participé et participent largement à alimenter les connaissances au sujet de ces phénomènes. On pense – même si le jeu d'échelle est très différent – à Michel Foucault. On pense aux nombreux travaux d'historiens (et socio-historiens) consacrés à l'écriture et notamment aux conséquences sociales du développement de l'imprimerie (Elizabeth Eisenstein, Delphine Gardey⁶²...). Et on pense évidemment aux

⁴³ Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Quadrige, Paris, 2007, parution aux Etats-Unis (1967).

⁴⁴ Harvey Sacks, « Tout le monde doit mentir », *Communications*, n°20, 1973.

⁴⁵ Louis Quéré, « Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation », *Réseaux*, Hors Série 8, n°2, 1990.

⁴⁶ Michel de Fornel et Jacqueline Léon, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 22, fascicule 1, 2000.

⁴⁷ Michel Barthélémy, « La lecture en action : entre le présumé d'un monde objectif et son accomplissement situé », *Langage & Société*, n°89, septembre 1999.

⁴⁸ Jean Widmer, *Discours et cognition sociale. Une approche sociologique*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2010.

⁴⁹ Dorothy Smith, *L'ethnographie institutionnelle Une sociologie pour les gens*, Economica, Études sociologiques, Paris, 2018 (parution aux États-Unis en 2005).

⁵⁰ Bruno Latour et Steeve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, La Découverte, Poche, Paris, 1996 (parution aux Etats-Unis 1979).

⁵¹ Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2006

⁵² Science and Technology Studies

⁵³ Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

⁵⁴ Christian Licoppe, « Interactions médiées et action située. La pertinence renouvelée des approches praxéologiques issues de l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation », *Réseaux*, vol. 184-185, n°2, 2014.

⁵⁵ Jérôme Denis, *Le travail invisible des données. Eléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2018.

⁵⁶ Jérôme Denis, David Pontille, « La fabrique scripturale du monde », *Revue échappées*, n°1, ESA Pyrénées, décembre 2012.

⁵⁷ Voir le numéro consacré de la revue *Langage et société* : Josiane Boutet, Monica Heller (éd.), *John J. Gumperz. De la dialectologie à l'anthropologie linguistique*, *Langage et société*, n° 150, Décembre 2014.

⁵⁸ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 2015 (1974).

⁵⁹ Anselm Strauss, *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme, textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger*, L'Harmattan, Paris, 1992.

⁶⁰ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification Les économies de la grandeur*, Gallimard, NRF Essais, Paris, 1991.

⁶¹ Michèle Grosjean et Michèle Lacoste, *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Presses Universitaires de France, 1999.

⁶² Delphine Gardey, *Ecrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, La Découverte, Textes à l'appui, Paris, 2008.

sciences de l'information et de la communication plus précisément à la *communication organisationnelle* (François Cooren⁶³, Sylvie Grosjean, Luc Bonneville⁶⁴, Pierre Delcambre⁶⁵...). Si tous ces travaux contribuent à faire du caractère ordonnant notamment de l'écriture un objet de recherche ayant toute sa place en sociologie et en anthropologie, ces différentes approches apparaissent tout de même relativement dispersées. Elles ont pour autant d'importants traits communs. Elles dénoncent chacune à leur manière l'idée – malgré tout répandue dans notre discipline – que le caractère ordonné des discours (oraux et écrits) résulterait du caractère ordonné et organisé (en lui-même) du monde dans lequel ils s'inscrivent. Les auteurs qui nous intéressent ici insistent au contraire sur le fait que la mise en mots (la formulation) est une activité *ordonnante*. Cet ordre palpable au sein des discours, loin d'être un donné qui viendrait s'y imprimer est une réalisation en situation. Partant de ce constat, le chercheur ne rencontre pas sur son terrain des acteurs dont les discours, dont les textes seraient susceptibles de l'informer sur l'existence d'un ordre exogène mais des personnes qui se prêtent à une activité de mise en ordre qu'il s'agit d'observer. Ainsi l'étude des textes et l'étude des conversations partagées par les acteurs dans le cours de leurs actions sont au cœur de ces approches. Puisque l'ordre est une réalisation, il s'agit d'en saisir le processus même de fabrication. Cette base commune est décisive dans une discipline comme la sociologie où en réalité même lorsque les recherches ne portent pas sur la communication, cette dernière est généralement le moyen par lequel elles se réalisent. C'est-à-dire que ce sont des éléments de communication qui constituent la majorité des matériaux des chercheurs (questionnaire, entretien, observation des conversations, étude des écrits). On comprend à quel point la rupture introduite par ces approches dans la conception même de ce qui se passe lorsqu'on communique est incidente d'un point de vue méthodologique et d'un point de vue épistémologique⁶⁶. Autrement dit si la communication n'est pas une expression des choses telles qu'elles sont mais une production des choses telles qu'elles sont (maniables au sein d'une communauté de langage et de pratiques donnée), il s'agit de repenser l'alignement des moyens et des fins, il s'agit de repenser ce que ces matériaux permettent ou justement ne permettent pas d'étudier.⁶⁷ Au-delà de ce constat, la question qui s'est imposée à ces approches est évidemment comment (et comment le décrire) la communication peut-elle produire de l'ordre ? Plusieurs réponses ont émané de ces courants qu'on peut classer dans deux grandes catégories.

Dans la première, nous plaçons les recherches qui ont pour point commun de s'intéresser à des collectifs de personnes engagées dans une action conjointe. On y place l'approche

⁶³ François Cooren, « Comment les textes écrivent l'organisation. Figures, ventriloquie et incarnation », *Études de communication*, vol. 34, n°1, 2010b.

⁶⁴ Luc Bonneville et Sylvie Grosjean, « Saisir le processus de remémoration organisationnelle des actants humains et non humains au cœur du processus », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, n°2, 2009.

⁶⁵ Pierre Delcambre, « Compte-rendu d'activité et écriture collective de l'expérience : « faire une médiation » », *Études de communication*, n°20, 1997.

⁶⁶ Dans une formule des plus simples, Anni Brozeix invite ainsi les chercheurs à « prendre le discours non plus comme reflet mais comme objet sociologique ». Anni Borzeix, « Ce que parler peut faire », *Sociologie du travail*, n°2, Avril-juin 1987, p 157.

⁶⁷ A ce sujet voir notamment : Dorothy Smith, « L'expérience comme dialogue : le problème » in *L'ethnographie institutionnelle Une sociologie pour les gens*, op.cit, pp 180-183.

ethnométhodologique, les travaux, de même, des interactionnistes que nous avons précédemment cités et ceux des chercheurs du réseau *langage et travail*. On y place, de même, les études consacrées à la perméabilité des interactions locales, à la manière dont elles sont reliées à d'autres mondes. *Disloquées*⁶⁸, tout autant par le biais de textes (ethnographie institutionnelle), que par le référencement des acteurs en présence à des *principes* (Boltanski, Thévenot⁶⁹) ou encore à des *figures* (François Cooren⁷⁰). Dans cette optique la communication sert aux membres d'un groupe à s'entendre en situation. C'est pour cette raison qu'elle est une activité créative à part entière qui génère de l'ordre. L'ordre est ici perçu comme une nécessité puisqu'il faut bien se comprendre (selon les approches : négocier, convenir) pour agir conjointement. Ensuite selon que les chercheurs soient plutôt tournés vers l'ethnométhodologie ou vers l'interactionnisme, on observe des variations importantes dans l'identification du lieu de la compréhension mutuelle. Avec l'intérêt de l'ethnométhodologie pour tout ce qui circule de façon *seen but unnoticed*⁷¹ en deçà de ce qui est habituellement l'objet de la communication volontaire des uns et des autres et avec l'intérêt des interactionnistes en général plus focalisé sur les circulations en surface, sur ce que les gens se disent etc.

Dans la seconde catégorie, on s'intéresse aux recherches conférant une importance particulière à l'aspect cognitif de la production et de la réception de l'écriture et de la conversation. Il ne s'agit plus ici de penser exclusivement les textes et les discours comme mettant en lien des personnes (comme simples intermédiaires) mais de penser les relations entre ces personnes, les textes et les discours. Cette approche permet notamment de prendre en compte des phénomènes tels que *parler seul* ou *écrire pour soi* (journaux intimes, usage d'aide-mémoires etc.). La production de textes et de conversations est ici *ordonnante* parce que les personnes ont besoin de se repérer et pour cela de produire des visions du monde, de se représenter les choses qu'elles ordonnent ce faisant. On trouve ici l'approche de Jack Goody : la médiation de l'écriture, en plus de nous permettre de communiquer à distance, modifie durablement nos manières de nous représenter le monde et donc de raisonner. On trouve de même les thèses de Don Norman sur les *artefacts cognitifs*⁷² étendues à l'idée d'*artefacts scripturaux*⁷³. On trouve l'approche de l'ANT⁷⁴, les recherches en STS sur les NTIC et une partie, de même, des

⁶⁸ Au sujet du caractère *disloqué* des interactions voir Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, n°4, Octobre-décembre 1994, p 590. Bruno Latour emprunte lui-même cette notion à John Law. John Law, *Organizing Modernities*, Blackwell, Oxford - Cambridge, 1994.

⁶⁹ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, 1991, op.cit..

⁷⁰ Voir notamment : François Cooren, « Ventriloquie, performativité et communication. Ou comment fait-on parler les choses », *Réseaux*, vol. 163, n°5, 2010a.

⁷¹ "Vue mais pas remarquée" ou selon Louis Quéré : « vue sans qu'on y prête vraiment attention ». Louis Quéré, « l'argument sociologique de Garfinkel, *Réseaux*, volume 5, n°27, 1987, p 105.

⁷² Donald. A. Norman « Les artefacts cognitifs » in Bernard Conein, Nicolas Dodier et Laurent Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action De la maison au laboratoire*, Raisons pratiques 4, Éditions de l'EHESS, Paris, 1993.

⁷³ Voir notamment au sujet des *artefacts scripturaux* : Jérôme Denis, David Pontille, 2012, op.cit.

⁷⁴ Bruno Latour, « Les "vues" de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques », *Réseaux*, vol. 5, n°27, 1987.

recherches en *communication organisationnelle* comme par exemple les travaux de Sylvie Grosjean et de Luc Bonneville sur la remémoration⁷⁵.

Nous construisons ces deux catégories comme des lignes de polarité, elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Bien au contraire. Les deux usages soulignés ici – 1) faire en sorte de se comprendre *a minima* pour agir conjointement et 2) produire des représentations (des visions) du monde pour se repérer – s'entremêlent en situation. Elles ne font d'ailleurs pas toujours bon ménage.

Ainsi, sur notre terrain, la communication qui s'opère à travers l'agenda, les transmissions, les réunions etc. n'est pas toujours à même d'aider, sur le long terme, les éducateurs à stabiliser l'idée qu'ils se font des situations dans lesquelles ils sont collectivement engagés. Il arrive même, bien au contraire, que les textes sur lesquels les *membres* s'appuient et les discours de ceux qui les entourent obscurcissent et rendent particulièrement confuses leurs visions des choses.

Dans le monde du travail à l'heure actuelle, dans les foyers que nous étudions mais aussi les centres de soin, les établissements scolaires etc. les professionnels témoignent dans leur grande majorité de la nécessité qui est la leur de se protéger mentalement d'un certain nombre d'éléments de communication émanant notamment de leurs supérieurs hiérarchiques pour conserver *a minima* une représentation sensée de leur travail. Ainsi sont couramment dénoncés pêle-mêle : les injonctions paradoxales, les injonctions farfelues et dénuées de sens pratique, les mensonges éhontés. Dans les métiers où le travail s'effectue en équipe, c'est aussi entre collègues que les uns et les autres tentent de filtrer les discours selon leurs effets plus ou moins déstabilisants. Ainsi si la communication peut constituer des prises, elle peut provoquer, de même, des dé-prises, contribuer à faire perdre pied aux acteurs, à les déstabiliser⁷⁶.

Bien souvent, ces effets troublants de la communication ne sont pas pris en compte par les cadres. Sur notre terrain et dans les foyers en général, la communication est exclusivement envisagée, par ces derniers, comme un bienfait. Puisque les éducateurs sont en difficulté dans leur travail, le remède est tout trouvé : il faut qu'ils écrivent, il faut qu'ils parlent et il faut leur parler. Il faut toujours plus d'échanges, plus de coordination et c'est ainsi qu'est couramment légitimé, pour le bien des troupes : la réalisation de rapports, la mise à disposition d'agendas, de cahiers de transmissions, de temps de réunions et de synthèses. Seulement, la situation des éducateurs de foyer est, comme nous l'évoquions, loin de s'arranger. Au contraire, le métier est au plus mal. Le *turnover* des éducateurs atteint des niveaux paroxystiques⁷⁷. Partout les

⁷⁵ Luc Bonneville et Sylvie Grosjean, 2009, op.cit.

⁷⁶ Voir comme cas extrême de déstabilisation, les *breaching experiments (les expériences de perturbation)*. Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, « Chapitre 2 : Le socle routinier des activités ordinaires », op.cit., pp 97-147.

⁷⁷ « Beaucoup de professionnels finissent par ne plus supporter ces conditions d'exercice et le conflit permanent entre leur formation, leurs connaissances, leurs observations des besoins des personnes dont ils sont censés prendre soin et les réalités que leur imposent les décisions de leur hiérarchie. Beaucoup abandonnent le terrain, écoeurés, pour protéger leur propre santé mentale. Soit de façon détournée, par le biais de congés maladie (ou de congés maternité !), soit en démissionnant, ce qui produit un turnover aux effets délétères pour les « usagers » » Emmanuelle Bonneville-Baruchel, « Chapitre 7 - Enfants placés, oubliés, négligés. Penser les violences institutionnelles en protection de l'enfance », in Albert Ciccone (éd.), *La violence dans le soin*, Dunod, 2014, p 140. Voir de même sur le *turn-over* élevé et ses conséquences : Frédéric Blondel et

démissions s'enchaînent et les arrêts maladies aussi. La plupart des directions rencontrent de très grandes difficultés pour embaucher. Et au quotidien, les craquages et les crises de larmes ne surprennent plus. Cette récente crise des vocations a fait les gros titres du secteur tant est impressionnante la chute de ce métier emblématique de l'éducation spécialisée qui attirait, il fut un temps, des personnes « surdiplômées » en quête d'engagements concrets. Désormais pour parer à la désertion massive des foyers par les éducateurs spécialisés de niveau III, les embauches se sont ouvertes successivement à deux diplômes de niveau scolaire moins élevé : moniteur éducateur (niveau IV) et plus récemment accompagnant éducatif et social (niveau V).

Face à cette crise, c'est encore la carte de la communication qui est brandie par les directions. Les éducateurs ne parleraient et n'écriraient toujours pas assez. Pour les y aider, dans de nombreux établissements on double le personnel d'encadrement. Du personnel issu de formation universitaire (psychologue, sociologue) est embauché pour soutenir les éducateurs, les écouter, les épauler, les aider à penser. Toutefois, rien à terme visiblement ne s'arrange. Et si on continue à ce train-là, arrivera un moment où les éducateurs fréquenteront plus de cadres que d'enfants, où les foyers embaucheront plus de psychologues que d'éducateurs et où ces derniers passeront plus de temps à rendre compte de ce qui leur arrive qu'à prendre une part active aux événements. Face à cette perspective peu reluisante, il était temps d'interroger les éventuels effets secondaires du traitement servi aux éducateurs depuis des années. De se demander d'une part pourquoi les agendas, les transmissions, les réunions, les synthèses et les rapports, quand bien même ils font office de soutien, n'atténuent pas leurs problèmes et d'autre part ce que ces pratiques d'écriture et de discussion génèrent en elles-mêmes. C'est le travail que nous avons mené.

Pour y parvenir nous avons suite à notre inscription en thèse en septembre 2014, cherché à être embauchée en qualité d'éducatrice au sein d'un foyer (ce qui ne fut pas très compliqué au vu des difficultés soulignées plus haut, ajoutons de même que nous sommes formée et diplômée pour exercer ce métier). Nous avons alors passé près de deux ans sur le terrain en immersion totale. Sans chercher, pour ainsi dire, à résister à la « capture », à faire preuve de neutralité. Nous nous sommes laissée prendre par le flux du travail, agiter par l'activité, saisir, indigner et nous n'avons renoncé à aucun moment à prendre position au sein de l'équipe et de l'établissement. Il aurait été par ailleurs très difficile, voire impossible nous semble-t-il, qu'il en fut autrement. Nous avons toutefois tenu un journal de terrain en dehors de nos heures de travail et recueilli les matériaux que nous envisagions d'étudier dans un second temps.

La seconde période de notre recherche (qui a débuté en 2016 et pris fin au début de l'année 2018) a consisté (désormais de retour dans notre laboratoire de rattachement) à analyser ces matériaux. Des matériaux au sein desquels se trouvaient mêlées (à celles de nos collègues) nos prises de parole et d'écriture, que nous avons rapidement décidé de traiter de la même

Sabine Delzescaux. « Les sentiments d'insécurité face aux adolescents placés : l'envers d'une sécurisation des conditions de travail ? », Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 24, n°2, 2017, p 128.

manière que celles de ces derniers. Ainsi, nous avons mené cette recherche et écrit cette thèse mais, nous sommes aussi, parmi d'autres, une enquêtée.

Cette ubiquité, pour ainsi dire, a été particulièrement facilitée par le peu de connaissances que nous avions en tant que professionnelle des phénomènes qui, en tant que sociologue cette fois, nous intéressaient. C'est l'occasion de signaler que les écrits et les discussions qui sont au cœur de cette thèse, ont beau être des créations des éducateurs, mises en visibilité par l'institution, prescrites, commanditées, ils n'en sont pas moins relativement ignorés au-delà de leurs usages très temporaires et momentanés. Ils ne font pas l'objet d'un intérêt appuyé quant à leur contenu, ni quant à la manière dont ils sont produits, ni quant aux compétences auxquelles ils font appel, ni quant à leurs effets. Nous disposions, en nous engageant dans cette recherche, de très peu de prénotions et de très peu de souvenirs, de même, de discussions partagées à leurs sujets avec d'autres professionnels. Ces pratiques sont à ce point *seen but unnoticed* au regard de ceux qui les produisent, que nous n'aurions d'ailleurs très certainement jamais réalisé cette thèse, sans l'intervention de certains adolescents que nous avons rencontrés au cours de nos différentes expériences de travail et qui eux, en revanche, portaient une attention intense à ces activités qui leur étaient par ailleurs cachées. Insistant pour que nous leur donnions à leurs sujets des explications, nous questionnant régulièrement et instamment.

Nous avons ainsi, de 2016 à 2018 (obéissant finalement à cette commande), focalisé notre attention, successivement, sur ces cinq *médiateurs*⁷⁸. Notre corpus était composé au départ : des 365 pages de l'agenda utilisé par l'équipe en 2015, des 365 pages de transmissions de la même année, de 51h d'enregistrements sonores de réunions, de 3h d'enregistrements sonores de synthèse⁷⁹ et de 23 versions de rapports rédigés par des éducateurs de l'équipe⁸⁰. Après une étude complète de ce corpus qui fut l'occasion pour nous de repérer les caractéristiques fortes et répétitives de chaque *médiateur*, nous avons réduit conséquemment notre focale, pour pénétrer plus avant dans nos matériaux, en ne conservant : qu'un extrait de dix jours des écrits produits dans l'agenda et les transmissions ainsi que les enregistrements sonores d'uniquement une réunion et une synthèse⁸¹. Nous avons sélectionné ces « extraits » au regard, avant tout, des possibilités de comparaison des *médiateurs* que nous souhaitons nous réserver. Ainsi notre choix s'est, pour ainsi dire, imposé au regard de cette exigence et de la rareté de certains matériaux dont nous disposions.

⁷⁸ Nous empruntons ce terme de médiateur à Antoine Hennion et Bruno Latour. Antoine Hennion et Bruno Latour, « Objet d'art, objet de science. Note sur les limites de l'anti-fétichisme », *Sociologie de l'art*, 1993. Consulté le 19/08/2019 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193276/document> Nous aurons l'occasion de revenir sur la différence qu'il introduit avec la notion d'*intermédiaire* chère à William James au cours de la thèse. En outre, il semble que ce que nous entendons décrire par le terme médiateur, soit désigné par Kjeld Schmidt par l'expression « mécanisme de coordination ». Voir à ce sujet : Manuel Zacklad, « La théorie des transactions intellectuelles: une approche gestionnaire et cognitive pour le traitement du COS », *Intellectica*, n°30, 2000, p 217.

⁷⁹ Uniquement six synthèses d'une durée d'une heure ont eu lieu au cours de l'année 2015. Nous n'avons quant à nous eu la possibilité d'en enregistrer uniquement trois.

⁸⁰ Il s'agit de rapports écrits sur 9 adolescents avec pour chacun les deux versions (avant et après la correction des cadres) et 5 rapports écrits précédemment à propos des mêmes adolescents.

⁸¹ Nous avons, en revanche, conservé l'ensemble des rapports dont nous disposions.

Nous avons choisi tout d'abord, la synthèse du jeudi 29 janvier 2015 consacrée à Paul car c'était le seul enregistrement dont nous disposions au sujet d'un adolescent dont nous avons, de même, un rapport. Nous avons ensuite, partant de cette date, cherché à respecter les différences de temporalité (de durée de vie pour ainsi dire) des médiateurs. N'ayant pas lieu à la même fréquence (annuellement, hebdomadairement, quotidiennement), les *médiateurs* n'ont pas la même portée, ce qu'il s'agissait pour nous de prendre en compte. Ainsi, nous avons sélectionné une réunion ayant eu lieu près de deux mois après la synthèse : le jeudi 19 mars 2015⁸². Et nous avons ensuite sélectionné une période d'étude de l'agenda et des transmissions débutant plus d'un mois après cette réunion et s'étalant du 22 avril au 3 mai 2015⁸³. Ainsi, il importe de souligner pour conclure ces explications méthodologiques, et avant de passer à la présentation du plan de la thèse, que la progression de celle-ci (composée de cinq chapitres dédiés chacun à un médiateur dans l'ordre qui suit : agenda, transmissions, réunions, synthèses, rapports) est *antéchronologique*. Les matériaux sur lesquels se basent l'étude des deux premiers chapitres sont plus récents que les matériaux produits dans le troisième chapitre, eux-mêmes plus récents que ceux analysés dans le chapitre suivant. Ainsi, le lecteur va en quelque sorte remonter le temps au fil de sa lecture. Ce qui peut paraître à première vue contre-intuitif mais n'a en réalité que peu d'effets sur la compréhension du propos et permet une entrée progressive dans la mémoire de l'équipe, le saisissement en profondeur des différences d'ampleurs des *médiateurs*.

Médiateur après médiateur (agenda, transmissions, réunions, synthèses, rapports), nous allons au cours de cette thèse, nous placer successivement derrière ces cinq fenêtres qu'on pourrait qualifier de réflexives, et par lesquelles l'institution se regarde et entre en connaissance avec elle-même. Cinq puits de lumière qui éclairent, chacun à leur manière, le terrain : stimulant, aiguisant, activant les capacités perceptives des éducateurs engagés dans l'action. Et tout à la fois, dans un mouvement traversant, cinq ouvertures, cinq judas par lesquels les acteurs éloignés durablement ou provisoirement de ce terrain (les membres de la direction, les psychologues, les juges, les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, les éducateurs de repos) accèdent aux renseignements qu'ils ne sont pas en mesure de collecter, *in situ*, par eux-mêmes. L'institution, pour ainsi dire, a creusé un tunnel, débroussaillé cinq passages pour observer le terrain, il était temps pour nous d'inverser le jeu des projecteurs, celui des regards et de l'intrigue : nous allons nous engouffrer dans ce tunnel et observer à contre-courant non plus le foyer, les adolescents et les éducateurs mais la mainmise institutionnelle.

Notre investigation débutera par la petite porte de l'agenda, le médiateur le plus terre-à-terre qui soit. Dans lequel les éducateurs inscrivent les tâches à réaliser et les rendez-vous pris pour la journée. Nous débuterons ce chapitre avec un avant-propos consacré à la notion d'*êtres techniques*. Puis, la première partie sera l'occasion de comparer les usages de cet agenda

⁸² Les synthèses (médiateur annuel) ont une « durée de vie » bien plus importante que les réunions hebdomadaires. Autrement dit une synthèse deux mois après est encore tout à fait d'actualité ce qui n'est pas le cas d'une réunion.

⁸³ Nous avons par ailleurs choisi d'étudier une période de dix jours, qui correspond au vue de l'annulation fréquente des réunions, au temps moyen – sur l'année - qui sépare chacune d'elle.

collectif et les usages habituels des agendas individuels. Nous nous intéresserons ensuite au fonctionnement de l'agenda et à son contenu. Et pour finir aux repères que les éducateurs s'y communiquent.

Il suffira ensuite, à l'occasion du deuxième chapitre, de passer le pont pour rejoindre les transmissions. Des écrits quotidiens dans lesquels les éducateurs décrivent ce qui s'est passé durant leur service. Après un court avant-propos dédié à la notion d'*accountability*, on s'intéressera aux fonctions des transmissions, aux problèmes qu'elles posent et aux controverses qu'elles soulèvent. On en présentera ensuite le script en s'interrogeant sur ses effets. La troisième partie sera consacrée aux contenus des transmissions, l'occasion de comparer leur focale avec celle de l'agenda. Et pour finir, on s'intéressera à la manière dont elles aussi constituent un appui pour l'action.

Toujours sans quitter le dispositif des yeux, on s'y enfoncera encore un petit peu à l'occasion du troisième chapitre dédié aux réunions. Après un avant-propos consacré à la notion de *coulisses*, nous présenterons la structure formelle d'une réunion en nous intéressant aux différents usages de ce *médiateur*. Nous proposerons ensuite une étude détaillée d'une première discussion lors de laquelle les éducateurs et leur chef de service s'attellent à prendre une décision puis d'une deuxième à l'occasion de laquelle certains éducateurs font des reproches à leur « chef ».

Le quatrième chapitre sera dédié aux synthèses. Une sorte de bilan au sujet unique d'un adolescent qui précède la rédaction des rapports. L'avant-propos sera consacré à la *collusion*. Nous nous intéresserons ensuite aux différentes formes que les synthèses peuvent prendre dans les différents services et établissements où elles sont pratiquées. Suite à quoi, nous présenterons les grands traits de l'organisation préférentielle de ces discussions au sein du foyer en question avant de passer à l'étude détaillée d'une synthèse et de clore ce chapitre par une réflexion sur ses effets.

Le cinquième chapitre sera consacré, quant à lui, aux rapports. Le médiateur, du bout du tunnel, qui met en lien bien au-delà du foyer : les éducateurs, les juges pour enfants, les responsables de l'Aide Sociale à l'Enfance etc. Après un avant-propos consacré à la notion de *traduction*, nous proposerons un panorama des acteurs concernés par ces écrits. La deuxième partie sera consacrée à la trame des rapports et à leur organisation formelle. Nous mènerons ensuite une comparaison entre les rapports, les transmissions et l'agenda, ainsi qu'une étude des corrections par les cadres de ces écrits pour mieux comprendre ce que les éducateurs ont à charge de ne pas y révéler. La quatrième et dernière partie sera dédiée à l'étude comparative du rapport et de la synthèse de Paul. Une occasion de saisir les usages particuliers que les éducateurs font de ces écrits.

Une coda permettra à la toute fin de cette thèse de mettre en lumière « l'ouvrage » du dispositif, les fondements et les effets de tout le travail réalisé par les éducateurs médiateur après médiateur.

Intermezzo : Des médiateurs ordonnés

Les médiateurs sont désormais placés en file indienne derrière l'agenda et devant nous. Le moment est opportun pour leur jeter un dernier regard d'ensemble avant de passer à l'étude successive de chacun d'entre eux.

Le classement en file des médiateurs, les uns derrière les autres, selon un agencement bien particulier (agenda, transmissions, réunions, synthèses, rapports) ne doit rien au hasard. On peut remonter le long de cette chaîne au gré des poursuites que l'usage de chaque médiateur, l'un après l'autre, engage⁸⁴. Et on peut la redescendre maillon après maillon au gré du travail préparatoire engagé dans chaque médiateur.⁸⁵ De l'usage de l'agenda jusqu'à la réalisation des rapports, toutes les activités qui en précèdent une autre font office de rails susceptibles de faire advenir l'activité suivante sans rupture et sans nécessité de se remobiliser entièrement. Une aide bienvenue notamment en ce qui concerne les deux derniers médiateurs du dispositif auquel les éducateurs ne sont pas accoutumés à la manière des premiers. Plus on avance dans le dispositif, plus les activités réclamées par les médiateurs sont considérées comme contraignantes par les éducateurs. Et si ces activités sont de plus en plus contraignantes c'est aussi qu'en tant que médias – et nous insistons sur cette qualité par l'emploi du terme *médiateur* pour les désigner – ils ne mettent pas les éducateurs en lien avec les mêmes acteurs. Pour cet ensemble de raisons, plus ils avancent dans le dispositif, plus il peut être difficile pour les éducateurs de s'y mettre. Si les trois premiers médiateurs font tout à fait partie des routines de travail (même si les transmissions sont quand même considérées comme un peu plus contraignantes que l'agenda, et les réunions un peu plus contraignantes que les transmissions), les synthèses et les rapports sont couramment vécus comme du travail très important certes mais supplémentaire. Les membres se montrent d'ailleurs régulièrement incapables de dire quand dans l'année, ils auront à y procéder. C'est bien souvent le chef de service qui rappelle aux éducateurs qu'il est temps de les préparer. Et à ce rythme, il est fréquent que les synthèses soient reportées et les rapports en retard. Toutefois malgré quelques problèmes récurrents en bout de chaîne, le dispositif est opérant. Et certainement

⁸⁴ Ainsi une fois qu'il est d'usage dans l'agenda de déléguer son travail à ses collègues en son absence, il importe de savoir ce qu'ils ont fait ou justement n'ont pas fait ce qui rend nécessaires les transmissions. Ainsi une fois qu'il est d'usage de mettre en partage ce que chacun a fait, il importe que tous les membres puissent s'exprimer vis-à-vis des gestes engagés par les uns et les autres en réunion. Ainsi une fois qu'il est d'usage de prendre des décisions engageant l'ensemble des membres en réunion, il importe que les membres puissent partager et construire en commun, à l'occasion des synthèses, des analyses de la situation. Ainsi une fois que les membres ont donné relativement libre cours à leurs analyses et à leurs impressions, il importe par le biais des rapports de dégager des lignes de direction susceptibles de déboucher non plus uniquement sur du discours mais sur de l'action.

⁸⁵ Ainsi s'il est d'usage d'écrire des rapports au nom de toute l'équipe, il est nécessaire que l'éducateur qui s'apprête à le faire puisse présenter son brouillon et le voir compléter, critiquer par ses collègues à l'occasion des synthèses. Ainsi puisque les membres se doivent d'être susceptibles de produire une analyse en commun en synthèse, il est nécessaire qu'ils débattent régulièrement de leurs points de vue en réunion. Ainsi puisqu'ils expriment leur position en réunion, il est nécessaire qu'ils fassent remonter quotidiennement les expériences et observations qui en sont constitutives par le biais des transmissions. Ainsi puisqu'ils font part de leurs expériences dans les transmissions, il importe que tout un chacun puisse avoir en tête – via la consultation de l'agenda – l'ensemble des tâches de travail dans lesquelles l'équipe est engagée.

parce que les *médiateurs* n'agissent pas uniquement de façon ordonnée mais aussi en réseau. Chaque *médiateur*, hormis les connexions qui le lient à celui qui le précède et à celui qui le suit, peut selon l'opportunité du moment prolonger (ou se voir prolonger par) n'importe quel autre médiateur. Les éducateurs peuvent ainsi les connecter à leur gré. Toutes les connexions sont les bienvenues et la plasticité du dispositif est là pour le rappeler. La souplesse du dispositif constitue une manne pour chaque médiateur. L'agenda par exemple se remplit, chaque jour, grâce à des pensées qui pérégrinent lentement dans l'esprit des éducateurs depuis la lecture des transmissions, depuis les discussions en réunion et en synthèse et depuis même l'écriture des rapports qui peut être l'occasion pour eux de se donner de nouvelles perspectives ou de se souvenir qu'une démarche doit être réalisée. N'importe quel éducateur peut ainsi faire naviguer sa pensée ou celle de ses collègues dans le dispositif. Et ce faisant le renforce.

Si comme tout *dispositif de pouvoir*, les médiateurs que nous étudions dans cette thèse sont créatifs (en raison des questions qu'ils posent, de leur capacité à faire parler, à mobiliser les attentions), ils sont, de même, *contraignants*⁸⁶ puisqu'ils axent les termes du débat, puisqu'ils capturent les attentions, puisqu'ils empêchent d'autres déploiements possibles. Toutefois le sentiment de censure, de mise au pas, susceptible d'être généré par chaque médiateur est parfaitement bien équilibré par cette possibilité donnée aux acteurs de multiplier les connexions entre ces derniers. Les termes des débats n'en sont pas moins axés mais la plasticité du dispositif a généralement raison du sentiment d'enfermement que pourrait isolément faire naître chaque médiateur.

L'existence de cette latéralité ne doit pas faire oublier, pour autant, que les médiateurs sont bel et bien ordonnés par leur capacité à se préparer le terrain, par leur capacité à répondre aux besoins de celui qui les précède, par la fréquence de leur usage (du plus couramment usité, au plus rare), par la difficulté que les membres ont à s'en saisir (du plus simple, au plus compliqué) mais aussi par l'importance qui leur est donnée.

Ainsi si les cinq médiateurs étudiés dans cette thèse disposent tous de capacités connectives et vectorielles particulièrement passionnantes du point de vue de la recherche, ils ne font pas l'objet d'une égale reconnaissance au quotidien. Ils sont tous doués de la capacité à mettre en lien mais pas avec des personnes et des institutions d'égal prestige. Entre un agenda qui s'évertue à mettre en lien les six éducateurs de l'équipe et des rapports qui mettent en lien cette équipe avec des juges pour enfants et des inspecteurs de l'Aide Sociale à l'Enfance, l'écart se creuse. Quand bien même nous aurions l'audace de réagencer les cinq médiateurs autrement, ils finiraient inlassablement, comme *les Daltons* par reprendre leur place dans la file selon un ordre de grandeur qui s'impose.

Ce court intermezzo est l'occasion pour finir d'observer la place réservée - dans l'agenda, les transmissions, les réunions, les synthèses, les rapports - à chaque médiateur : Pour quelles raisons sont-ils cités, avec quel degré d'attention, de déférence, de soin ? En consultant les cinq médiateurs à ce sujet, on perçoit rapidement les lignes de prestige qui les séparent en

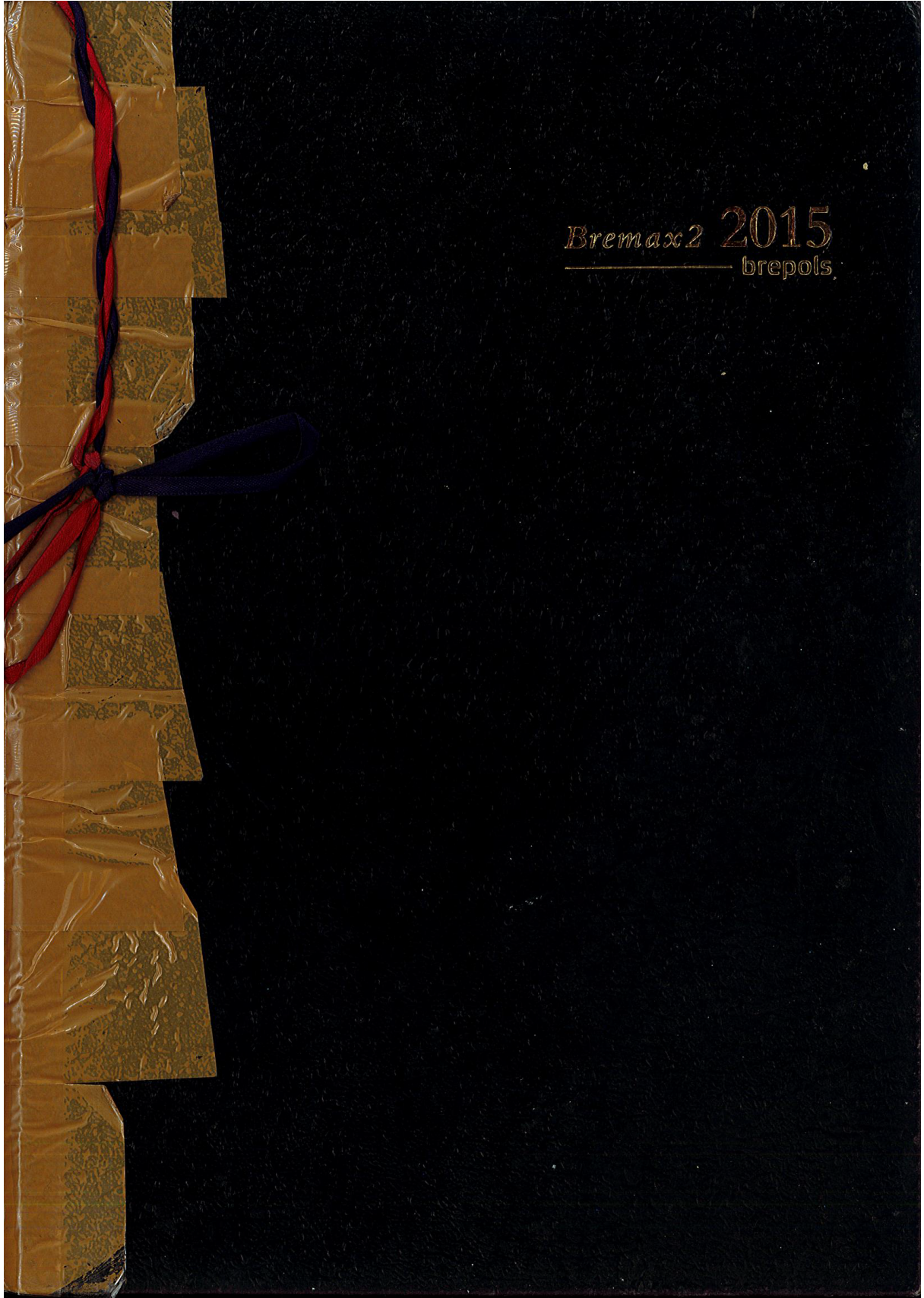
⁸⁶ Contraignant n'étant pas utilisé ici dans un registre négatif mais pour décrire la manière dont les médiateurs opèrent. Certes, ils ne sont pas des *sujets dotés d'une capacité intentionnelle d'agir* mais leur présence ou leur absence fait la différence. Janine Barbot et Nicolas Dodier, « La force des dispositifs », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol.71, n°2, 2016, p 424.

trois groupes : l'agenda et les transmissions, les réunions et les synthèses, les rapports. Ce dernier médiateur occupe indéniablement et seul sur son trône la place d'honneur. Le travail que suscite la production des rapports est évoqué très fréquemment tandis qu'à l'autre extrême, il n'est jamais fait référence à la charge de travail que représente le fait de tenir un agenda ou d'écrire quotidiennement des transmissions. Lorsque l'agenda et les transmissions sont évoqués ça n'est qu'en référence à l'appui, à l'aide qu'ils peuvent apporter. Si un rôle dans le bon fonctionnement du dispositif leur est reconnu, c'est celui d'auxiliaire. L'agenda est cité en raison des informations utiles qu'il peut contenir (dates de rendez-vous, dates des prochaines synthèses, ordres du jour des réunions...) et les transmissions du fait des explications qui s'y trouvent et qui peuvent aider à mieux appréhender une situation ou une tâche de travail qui a été prescrite. On trouve alors, notamment dans l'agenda et les transmissions des expressions de type *cf*, *confer* avec la date des transmissions à consulter si besoin d'explications. De ce rôle d'auxiliaire c'est l'agenda qui atteint le degré le plus illustratif en allant jusqu'à être cité non plus en raison de son contenu mais en référence à un de ses usages banals⁸⁷ comme lieu de rangement provisoire d'ordonnances, de courriers, de papiers importants. Le deuxième couple de médiateurs : les réunions et les synthèses appartient, sans nul doute, à un grade plus élevé. Elles sont autrement plus exigeantes avec ceux qui souhaitent bénéficier de leurs services. Elles réclament de l'attention et de l'anticipation. Tous les jeudis, une demi-page de l'agenda au moins est mobilisée à leur sujet. On trouve le prénom du jeune sur lequel va porter la synthèse et l'ordre du jour de la réunion. Les rapports quant à eux, cinquième et dernier médiateur du dispositif, le haut du panier⁸⁸, mobilisent au plus haut point. Il s'agit, de loin, du médiateur le plus cité et il l'est partout : tout autant dans l'agenda, que dans les transmissions, les réunions et les synthèses. On trouve de nombreux rappels à l'ordre au sujet de rapports à faire ou en retard et en miroir les justifications et les engagements des éducateurs visés. On trouve, de même, tout le détail des tâches de travail qu'ils nécessitent : la rédaction bien sûr mais aussi les relectures par l'équipe, les corrections du chef de service, la mise en page des secrétaires, l'envoi aux différents destinataires. La "couverture médiatique" des rapports est sans commune mesure avec celle des quatre autres médiateurs du dispositif. Et fait emblématique de leur primauté : il s'agit évidemment du seul médiateur dans lequel les autres ne sont jamais cités. Les rapports quittent le foyer et ne s'encombrent pas de la cuisine interne : des références à l'ensemble des médiateurs, des petites mains, qui ont contribué à les faire exister.

⁸⁷ Dans un article paru en 2005, Bernard Conein fait référence à David Marr, neuroscientifique spécialiste de la vision. Il explique : « chaque objet peut recevoir plusieurs descriptions (descriptions multiples) selon les scénarios d'action qui sont pertinents dans la situation. [...] Le même objet ne nous apparaît pas de la même manière si on se focalise sur un de ses aspects car, dans ce cas- là, il nous apparaît selon un mode particulier. Marr prend comme exemple un journal. Un journal peut nous apparaître selon trois modes : comme papier si on s'en sert comme combustible, comme support de lecture si on le lit, comme arme si on veut écraser une mouche qui bourdonne. » Bernard Conein, « Agir dans et sur l'espace de travail avec des objets ordinaires », *Intellectica*, vol. 41-42, n°2-3, 2005, p 176. Il cite, quant à lui, David Marr, *Vision*, MIT Press, Cambridge, 1982.

⁸⁸ Nous insistons ici sur les manières inégales de conférer de l'importance aux cinq médiateurs, sur la hiérarchie pour ainsi dire formelle selon laquelle ils sont ordonnés. Dans les faits, nous n'avons, quant à nous, aucune raison de considérer qu'un de ces médiateurs importe plus que les autres. C'est en situation, lorsqu'ils sont saisis par les éducateurs pour jouer un rôle qui leur est propre, qu'ils prennent toute leur importance.

Chapitre 1 : L'agenda



Avant-propos : Les êtres techniques

Nous empruntons la notion d'*être technique* à Gilbert Simondon⁸⁹ en la détournant quelque peu pour désigner, au-delà des objets, toutes les *choses*⁹⁰ qui font appel aux techniques humaines : des plus sommaires, intuitives aux plus complexes et sophistiquées⁹¹. Il importe avec cette notion plus large que celle d'*objets techniques* de souligner que si les objets font appel à nos capacités techniques en nous offrant des prises physiques qui conditionnent - au sens de produire des conditions - nos gestes et nos activités. Nous, les êtres humains, disposons d'un éventail de techniques bien plus large. Des techniques des plus banales, ne nécessitant pas nécessairement de recourir à des objets⁹², comme celles qui nous permettent de nous (dé)placer dans l'espace⁹³ ou de communiquer et des techniques plus complexes, ou devrions-nous dire moins incorporées, telles une partie de celles qui vont nous intéresser à l'occasion de cette thèse.

Les jeux de cartes sont ici un bon exemple. Si les cartes en elles-mêmes dans leur dimension exclusivement matérielle ouvrent à de nombreuses possibilités, le fait en revanche de jouer à la *belote* ou au *rami* n'induit ni les mêmes gestes, ni les mêmes réflexions, ni les mêmes compétences, ni les mêmes opérations, ni les mêmes attentions. Il en est ainsi des *médiateurs* étudiés dans cette thèse. Certes la maîtrise technique de l'écriture est une condition tant au remplissage de l'agenda, qu'à la rédaction des transmissions et des rapports néanmoins être en prise avec l'un, l'autre ou le troisième de ces *médiateurs* fait fortement différer la manière dont les éducateurs écrivent. Et la même distinction peut être opérée entre les qualités oratoires convoquées en réunion d'équipe et en réunion de synthèse. Ainsi varie d'un *médiateur* à un autre, la manière dont les éducateurs s'y prennent pour communiquer, la manière dont ils s'adressent les uns aux autres, le contenu de leurs échanges.

⁸⁹ Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Philosophie, Paris, 1989, (r1958).

⁹⁰ Tim Ingold, « La vie dans un monde sans objet », *Perspectives*, n°1, 2016. Voir notamment pp 12-15.

⁹¹ « Contrairement au titre du livre de Simondon, ce n'est pas au mode d'existence de l'objet technique qu'il faut s'adresser, mais au mode d'existence de la technique, des êtres techniques eux-mêmes ». Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence de la technique Une anthropologie des Modernes*, La Découverte, Paris, 2012, p 22.

⁹² Au sujet des techniques qui ne rendent pas nécessaire l'usage d'objets, le travail de François Sigaut est particulièrement pertinent. Ce dernier retourne l'idée répandue selon laquelle les objets techniques sont des prolongements du corps humain en expliquant que l'usage du corps s'est modifié au gré des relations que les humains ont tissées avec les objets techniques. Autrement dit l'objet technique n'imité pas le corps (il n'est pas une projection du corps), c'est le corps qui imite, en quelque sorte, l'objet (qui s'ouvre à de nouvelles possibilités en raison des gestes qu'il a acquis auprès des objets). Ainsi le fait d'unir ses mains pour boire imite l'usage du récipient, du bol, et ainsi frapper avec son poing imite l'usage d'une massue, d'une arme. Il écrit : « Le répertoire des gestes innés chez l'enfant est très limité. En dehors de ceux-là, tous nos gestes sont appris, donc d'une certaine façon outillés. Car, même lorsque l'outil n'est pas présent matériellement, il l'est virtuellement, dans le processus (pré-)historique qui a donné naissance au geste. Encore une fois, le récipient est présent dans la jointée et l'arme dans le poing. » François Sigaut, « Les outils et le corps », *Communications*, n°81, 2007, p 25. Au sujet de la transformation des humains par les non-humains, voir de même Michel Callon et Michel Ferrary, « Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur réseau », *Sociologies pratiques*, vol. 13, n°2, 2006, p 41 : « Ce que l'on imagine pouvoir faire, ce que l'on a envie de faire dépend d'eux, de ce qu'ils proposent et de la manière dont ils disposent de ce que nous leur proposons ».

⁹³ Un exemple très fréquemment avancé en ethnométhodologie est celui de la file d'attente comme technique d'ordonnement des corps et des légitimités.

Si nous débutons ce premier chapitre par un avant-propos dédié aux *êtres techniques* c'est qu'il nous importe dans un premier temps d'établir le fait qu'une grande partie des compétences et des *savoir-faire* des éducateurs, dont nous allons faire état au cours de cette thèse, se déploient à partir d'une relation directe entre ces derniers et les médiateurs étudiés. Chaque éducateur semble, en grande partie, en mesure de se saisir de ces *médias* de façon reconnaissable aux yeux des autres. Ainsi par leurs compétences partagées à les produire : à remplir l'agenda, à écrire des transmissions, à discuter en réunion etc., les éducateurs de l'équipe assoient et reconduisent, de façon particulièrement pertinente, les spécificités propres de chaque médiateur. Ici la médiation entre les membres de l'équipe (permise par le co-usage des médiateurs) fonctionne à un point tel qu'il semble que ce soit ces *êtres techniques* eux-mêmes qui guident, en les réclamant, les éducateurs dans la conduite de leurs raisonnements. Nous verrons, par ailleurs, au cours de cette thèse, que ce face-à-face entre éducateurs et médiateurs ne va pas durer. Au fil du dispositif, une nouvelle médiation s'impose entre les éducateurs et ces derniers. A partir du chapitre réunion, de nouveaux acteurs et notamment le chef de service prend place au sein de cette relation : en présidant les réunions tout d'abord, puis (avec l'aide d'autres éducateurs) en reprenant celui en charge de la synthèse, puis en corrigeant systématiquement les rapports.

Néanmoins, si on aura à cœur de décrire les effets de l'apparition de cette tutelle qui vient en quelque sorte empêcher, par endroit, la prise directe des éducateurs sur les médiateurs et vice versa, l'importance de cette dernière ne saurait être occultée. Dans bien des cas, la technicité des éducateurs est invoquée et soutenue, non pas par leurs supérieurs hiérarchiques, ni d'ailleurs par des règles ou des obligations, mais par ces *êtres* (les *médiateurs*) qui convoquent leur adresse et mettent à leur disposition (non sans rappeler en cela les objets) des prises cognitives, mentales pourrait-on dire et invisibles à première vue. C'est d'ailleurs, en grande partie, sur le tas que se forment les nouveaux arrivants et les stagiaires, en lisant les écrits produits par leurs collègues, en les écoutant parler en réunion. Au bout de quelques semaines, au bout de quelques mois, ils finissent par réussir à opérer, au moins *a minima*, la précieuse distinction entre ce qui, au regard de chaque *médiateur*, est *relevant*⁹⁴ ou justement ne l'est pas. Autrement dit, ce sont les médiateurs, ces *êtres techniques* formés en vue d'assurer certaines fonctions, qui forment à leur tour ceux qui ont pour fonction de les faire fonctionner. Et c'est ainsi bien souvent que la boucle est bouclée sans que les éducateurs aient besoin de prendre conscience⁹⁵, de l'adresse, de la justesse des gestes que les médiateurs leur réclament pour fonctionner. Ainsi s'explique en grande partie l'homologie des pratiques éducatives d'un foyer à un autre, d'une ville à une autre, d'une génération d'éducateur à une autre. Et pour ce qui nous intéresse au plus haut point, la persistance de pratiques – telle la fameuse opacité déjà évoquée - tout autant non-dites et non-revendiquées que caractéristiques du métier.

⁹⁴ Dénué d'équivalent strict en français (la traduction française : *pertinent*, opérant un léger glissement de sens), le terme anglais « relevant » (qui relève bien de...), et qui est d'usage de même en Belgique, est régulièrement conservé comme tel en ethnométhodologie.

⁹⁵ Gilbert Simondon explique à ce sujet : « la relation d'usage n'est pas favorable à la prise de conscience, car son recommencement habituel estompe dans la stéréotypie des gestes adaptés la conscience des structures et des fonctionnements. » Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Philosophie, Paris, 1989, (r1958), p 12.

Introduction

L'étude du *dispositif* débute avec la présentation de l'épais agenda que les éducateurs doivent consulter dans les premières minutes de leur prise de poste avant même d'aller à la rencontre des jeunes résidents. C'est à ce *médiateur*, sans qui tout le monde serait perdu, que nous consacrons le premier chapitre de cette thèse. L'équipe - composée de six éducateurs - reçoit chaque année un nouvel agenda pour le 1er Janvier mais il est rare que ce soit exactement la même équipe qui soit en poste le 31 décembre, un an après, pour le refermer. L'agenda 2014, aura vu partir quatre éducateurs. L'agenda 2015, que nous avons encore aujourd'hui sous les yeux, aura assisté à la démission d'une éducatrice (Louise), au départ du directeur de l'établissement (M. Gérard) et au licenciement du chef de service (Tahar). L'agenda 2016 aura, quant à lui, commencé son année sur les chapeaux de roues avec les démissions, dès Février, de deux éducatrices (Hanaé et Julie) et le départ de la cheffe de service qui avait remplacé le premier. Et l'agenda 2017, à peine le premier trimestre passé, aura vu un de ses éducateurs (Adil) licencié. Comme nous l'abordions précédemment le *turn-over* des éducateurs de foyer est un phénomène massif. Et comme c'est souvent le cas dans les établissements où on trouve un *turn-over* élevé, l'absentéisme au travail et les arrêts longues maladies sont nombreux. Des interruptions de travail qui amplifient - du fait du recours fréquent en remplacement à des éducateurs d'autres services, à des surveillants de nuit ou à des stagiaires - le chassé-croisé des arrivées et des départs. Les membres de l'équipe étudiée lorsqu'ils utilisent l'agenda pour communiquer entre eux peuvent donc potentiellement imaginer que ce qu'ils écrivent pourra être lu dans un avenir proche par d'autres personnes. Il s'agit donc d'un objet qui tout en étant fortement appropriable ne peut pas complètement entrer dans le domaine d'une intimité partagée.

Le chapitre qui suit est dédié à l'étude de l'agenda de l'année 2015 et c'est en premier lieu, justement, à son caractère collectif que nous allons nous intéresser. La première partie de ce chapitre, nommée éclairage, va être l'occasion de bien différencier les fonctions de cet agenda d'équipe de celles des agendas individuels plus répandus et plus couramment étudiés en sociologie.

La deuxième partie, plus technique, portera quant à elle sur le fonctionnement de l'agenda. Nous en proposerons en quelque sorte le mode d'emploi. En nous intéressant d'une part aux manières dont les éducateurs inscrivent et consultent les messages. Et d'autre part aux problèmes qu'ils rencontrent avec ce médiateur : ceux qu'ils provoquent eux-mêmes en raison d'usages inappropriés et ceux qui résultent des propriétés intrinsèques de ce dernier.

La troisième partie, est quant à elle consacrée au contenu de l'agenda. Elle débute par une présentation générale de celui-ci pour une période donnée puis s'y entremêlent des descriptions concrètes de tâches (des vignettes) rédigées notamment à partir des éléments d'observation issue de notre travail ethnographique et des passages plus synthétiques, reprenant des éléments mis en relief depuis le début du chapitre, au sujet de l'expérience des éducateurs, de leur traitement particulier au sein de l'établissement et de certaines difficultés caractéristiques du métier.

La quatrième partie, est dévolue quant à elle, aux qualités coopératives dont font preuve les éducateurs et notamment à la manière dont ils mutualisent et actualisent, à travers l'usage de l'agenda, un certain nombre de savoirs sensibles susceptibles d'aider les uns, les autres à mieux s'orienter dans l'action.

1. Éclairage : Qu'est-ce qu'un agenda ?

Nous avons nommé cette première partie *éclairage* pour qu'il soit bien clair que nous ne prétendons pas ici produire une définition finie et close des agendas. Nous tenterons plutôt de mettre en lumière différents aspects de ce que les agendas permettent à celles et ceux qui en font usage. Pour cela, cette partie va s'articuler autour de thèmes et d'idées issues de différentes recherches qui vont par leur enchaînement, nous l'espérons, donner tout le relief qu'il mérite à l'agenda de l'équipe étudié dans ce chapitre.

C'est tout d'abord en leur qualité d'*aide-mémoire*⁹⁶ que nous souhaitons aborder les agendas. C'est, en effet, avant tout en raison de la crainte d'oublier ce que nous avons prévu ou ce que nous nous étions engagés à faire que nous nous saisissons de ces objets. Ils présentent deux avantages immédiats à ce sujet. Le premier est de conjurer nos oublis. Le deuxième est de nous permettre de nous reposer sur eux et ainsi de nous décharger de la tâche astreignante d'avoir à conserver en mémoire et dans le détail tout ce que nous sommes susceptibles de prévoir. En qualité de support de mémorisation externe, ils contribuent ainsi à nous délester « du poids de la mémoire »⁹⁷.

Et comme d'autres *artefacts*⁹⁸ présentant ces qualités (calendriers, notes, post-it...), ils rendent possible le fait qu'on anticipe - hors de nos limites mémorielles - nos futures activités. C'est-à-dire : au-delà du nombre d'éléments de prévision qu'on est susceptible de retenir ; sans nécessité de recours à des agencements mnémotechniques (de type *tous les lundis je fais ci et ça* ou encore en construisant des chaînes de tâches : *quand je me rends à tel endroit pour faire ça, j'en profite pour faire ça*, etc.) ; au-delà de nos limites prévisionnelles (je peux, par exemple, prendre un rendez-vous pour une IRM dans huit mois sans être en capacité de me remémorer la date, l'heure et le lieu de ce rendez-vous d'un bout à l'autre de cette longue période).

Ainsi les agendas - et on comprend bien ici la disjonction entre ce que fait l'*artefact* et ce qu'il permet de faire à ses usagers - sont des outils de fixation de l'information qui rendent justement possible à ceux qui en font usage de prévoir d'agir de manière mouvante, d'élargir conséquemment leur gamme d'actions, de changer sans cesse d'activités et de rythme. Avec leur relais, les capacités mémorielles restreintes des uns et des autres ne viennent plus mettre un frein - celui de l'oubli et de la confusion - à leurs ambitions. Libérés du carcan de la mémoire, ils peuvent désormais se dessiner des emplois du temps tout à fait variables, comportant un grand nombre de tâches anticipées et à long terme. Il est, en revanche, notable que leur usage fait couramment perdre la possibilité d'agir en fonction des opportunités et de la pertinence du moment. Ainsi, selon la manière dont on se saisit de l'expression, les agendas permettent et empêchent de *faire les choses en leur temps*⁹⁹. Opérant tout à l'inverse de l'adage : *ne jamais*

⁹⁶ Michèle Arnoux, Nelly Blet et Philippe Dessus, « Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie », Travail & formation en éducation, n°1, 2008.

⁹⁷ Nicolas Dodier « Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique », Réseaux, vol. 11, n°62, 1993, p 69.

⁹⁸ Donald. A. Norman, op.cit.

⁹⁹ Dans cet extrait d'un entretien réalisé par Caroline Guillot, un gardien de lotissement rappelle à notre bon souvenir ce que travailler sans agenda veut dire : « On coupe l'herbe quand on voit qu'il est temps, aussi quand il fait beau. On le voit quand il faut faire une chose ou une autre. Quand on va au local poubelles, on va vite savoir s'il faut nettoyer. J'ai vu tout à l'heure qu'il y avait des gravillons dans le caniveau, alors j'ai

remettre à plus tard ce qu'on peut faire de suite, les agendas induisent un décalage de l'activité qui produit à nouveau un décalage de l'activité et ainsi de suite : *puisque j'ai déjà prévu le déroulement de ma journée, il me faut reporter à plus tard les nouvelles tâches qui se font jour dans le cours d'action et ainsi de suite*. C'est d'ailleurs ce décalage qui fait des agendas des artefacts cognitifs¹⁰⁰.

En répartissant dans le temps l'action à venir, ils capitalisent l'information. Et c'est à cette condition – parce qu'ils stockent les informations – qu'ils offrent à qui les consulte une représentation de leur activité.

1.1. Le cas des agendas individuels

En tant qu'*aide cognitive externe*¹⁰¹, cette représentation sert d'appui pour s'organiser. Du moins c'est ce qu'elle permet dans le cas des agendas individuels¹⁰². Nous verrons dans la partie suivante que les choses se compliquent lorsque plusieurs personnes font usage du même agenda. Si cette représentation aide les usagers d'agenda individuel à s'organiser c'est qu'elle leur permet tant de visualiser ce qui les attend, que les plages horaires encore libres dont ils disposent. Elle donne pêle-mêle à prévoir les moments heureux, les moments de repos, les moments d'accélération, la fatigue qui s'annonce.

Toute activité confondue (qu'ils appartiennent à des étudiants, des éleveurs de chèvres ou des cadres supérieurs), les agendas individuels stimulent les capacités logistiques de leur propriétaire. Les invitant à embrasser leur activité et à se questionner sur la manière dont ils vont pouvoir s'arranger des différentes tâches qu'ils doivent exécuter. Autrement dit à estimer (approximativement du moins) le temps qu'ils vont consacrer à l'activité *a* pour déterminer le moment auquel ils pourraient être disponibles pour l'activité *b* ; à estimer les occurrences de l'activité *c* qu'ils n'envisagent pas d'accomplir d'un bloc mais à l'occasion de différents *c1*, *c2*, *c3* qui doivent se voir réserver une place, dès maintenant, dans l'agenda ; à estimer l'ordre d'importance, d'urgence de leurs futures activités *d*, *e* et *f* au cas où, faute de temps le moment venu, il faudrait renoncer à ce qu'une d'entre elles soit réalisée ; ou encore à estimer un ordre de pertinence d'enchaînement entre les activités *g*, *h*, *i* puisque *i* ne pourra être réalisé qu'à la condition de la réalisation préalable de *g* et de *h* et qu'il serait bien dommage de ne pas réaliser *h* juste après *g* tant l'occasion - de voir untel, de travailler sur tel sujet ou de se rendre à tel endroit - semble s'y prêter.

enlevé ça immédiatement. » Caroline Guillot, « Les agendas, outils cognitifs de l'organisation du quotidien, Modes d'appropriation personnelle et pratiques d'écriture ordinaire », Réseaux, vol. 186, n°4, 2014, p 175.

¹⁰⁰ « Un artefact cognitif est un outil artificiel conçu pour conserver, rendre manifeste de l'information ou opérer sur elle, de façon à servir une fonction représentationnelle ». Donald. A. Norman, op.cit., p 19.

¹⁰¹ Bernard Conein, « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », Réseaux, vol.124, n°2, 2004, p 55.

¹⁰² Pour une étude dans le détail de ce que peuvent permettre les agendas individuels voir : Gilles Dieumegard, Marc Durand et Jacques Saury, « L'organisation de son propre travail : une étude du cours d'action de cadres de l'industrie », Le travail humain, vol. 67, n°2, 2004.

1.2. Les agendas collectifs

L'agenda collectif que nous étudions semble, quant à lui, beaucoup moins propice à produire des compétences logistiques. Il n'est pas une somme d'agendas individuels mis bout-à-bout à la manière des applications qui permettent dans de nombreuses entreprises de consulter sur la même page les plannings de plusieurs professionnels afin, par exemple, de trouver un moment opportun pour une réunion. Il est plutôt une sorte de pot commun dans lequel tous les éducateurs prennent en note l'ensemble des tâches de travail à accomplir sans que l'identité de l'éducateur qui devra s'en charger soit nécessairement déterminée à l'avance. Il est pour cette raison un piètre planning, on ne peut en le consultant se figurer que très vaguement ce que chaque éducateur va faire de sa journée. Ainsi les capacités d'intendance stimulées par l'usage d'un agenda individuel (cas dans lequel le rattachement de chaque tâche à son exécutant va de soi) ne sont pas ici au rendez-vous. Le travail réclamé aux éducateurs peut tout à fait dépasser leurs capacités d'action. Cas courant qui explique – comme nous le verrons à la suite de ce chapitre – que le travail prescrit à travers l'agenda n'est pas toujours, loin de là, réalisé. Il est courant de même que différents rendez-vous soient pris dans la même journée sans que leur agencement, en fonction par exemple des opportunités de déplacement¹⁰³, ait fait l'objet de la moindre réflexion préalable. Toutefois malgré ces défauts importants, la représentation que cet agenda offre de l'activité dans son ensemble est loin d'être dénuée d'intérêts.

Les éducateurs de l'équipe travaillent par rotation¹⁰⁴ et assurent collectivement une présence de quatre-vingt-dix-neuf heures par semaine au foyer¹⁰⁵. Ainsi chaque éducateur est d'emblée dans l'impossibilité – pour la simple et bonne raison qu'il ne travaille que 35h par semaine - d'assister aux 2/3 de l'activité. En outre, lorsqu'ils sont plusieurs de service, les éducateurs travaillent généralement chacun de leur côté ainsi même durant ces 35h de présence, une part non négligeable de l'activité continue de leur échapper.

Comme dans beaucoup de métier de travail *posté*¹⁰⁶, les éducateurs ne goûtent pas au plaisir de retrouver chaque matin leur activité dans l'état d'avancement où ils l'ont laissée. Entre temps, un grand nombre de choses ont pu changer. Et pour cette raison, les services à venir ne peuvent que très approximativement être anticipés. Dans cette situation, l'agenda prend une place primordiale. Car c'est lui – et lui seul - qui permet aux éducateurs de découvrir - chaque fois qu'ils reprennent du service - le travail qu'ils doivent réaliser. Aucun des éducateurs quel

¹⁰³ Ainsi il est courant que les éducateurs aient plusieurs rendez-vous dans la journée, à des horaires éloignés, dans un même quartier ou dans une même ville. Ce qui les oblige à rentrer à l'issue du premier rendez-vous et à refaire exactement (ou à ce qu'un collègue refasse exactement) le même trajet quelques heures plus tard. Une cause évidente d'épuisement.

¹⁰⁴ Chaque jour en semaine, trois éducateurs sont en poste. Le premier débute à 8h et finit à 20h (amplitude de 12h), le deuxième débute à 12h et finit à 23h (amplitude de 11h) et le dernier débute à 15h et finit à 23h (amplitude de 8h). Le week-end et les jours fériés, un seul éducateur est en charge du groupe, il débute à 10h et termine à 22h (amplitude de 12h). Les éducateurs tournent sur ces quatre services. Un nouveau planning leur est remis toutes les six semaines.

¹⁰⁵ Le reste du temps, durant les soixante-neuf heures restantes, c'est l'équipe des veilleurs de nuit qui prend le relais.

¹⁰⁶ Charles Gadbois, « Travail posté et vie sociale. Recherches actuelles et perspectives ». Le Travail Humain, vol. 52, n°2, 1990.

que soit son degré d'implication, ne pourrait se substituer à ce dernier et lister – comme il le fait – le travail à faire dans son entier.

Il est par ailleurs certain que si un de leurs collègues ou même leur chef de service se permettaient à la manière de l'agenda, de donner aux éducateurs tous les matins une longue liste de travail, ils ne s'y soumettraient pas. L'usage de l'agenda permet au contraire de ne pas laisser le rôle de prescripteur aux mains d'une seule personne, c'est l'objet qui dicte, l'objet qui met tous les éducateurs sur un pied d'égalité en les invitant, tous autant qu'ils sont, à faire part du travail à réaliser et à s'en emparer. De façon plus générale encore, il importe de souligner que le passage par l'agenda opère un réel détachement entre son contenu (les tâches de travail) et les administrations, les institutions et les personnes (les adolescents, leurs parents etc.) qui sollicitent, au quotidien, le travail des éducateurs¹⁰⁷. C'est en passant par l'agenda que les demandes des uns et des autres sont converties en tâches. Et c'est cette conversion qui permet aux éducateurs de s'approprier ce qu'ils ont à faire, d'échapper aux sentiments fortement désagréables d'être au service de quiconque, d'être de simples exécutants. C'est le fameux décalage décrit plus haut : *je prévois aujourd'hui pour demain, demain pour après-demain* qui permet de briser la ligne d'emprise du demandeur sur ce qui va être réalisé.

¹⁰⁷ Notons que ces acteurs qui sollicitent les éducateurs, connaissent bien pour une partie d'entre eux l'agenda. Ainsi les adolescents, par exemple, demandent régulièrement aux éducateurs d'y inscrire des messages pour être rappelés le moment venu à ce qu'ils doivent faire. En outre, les adolescents mais aussi les autres professionnels qui entourent les éducateurs se servent régulièrement de l'agenda comme on pourrait le faire d'un répondeur téléphonique pour adresser des demandes aux éducateurs qui ne sont pas là. Ainsi dès lors qu'ils ont quelque chose à demander soit à un éducateur particulier soit aux éducateurs qui travailleront un jour particulier, ils n'hésitent pas à faire transiter leur demande par n'importe quel éducateur – le premier venu – en sachant qu'il pourra la transmettre aux intéressés via l'agenda. Ainsi l'entourage des éducateurs se voit déchargé de la nécessité d'attendre de voir ou de joindre les éducateurs concernés par leurs demandes pour les formuler.

22 APRIL APRIL APRIL

Wednesday

Woensdag Miercoles Mercoledì Mittwoch Mercredi

112 / 253

MARCH 2015

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

APRIL 2015

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		

MAY 2015

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

KAUSS AU NARGO

~~Handwritten notes and scribbles, including names like Stella and Amira.~~

Amira - CT D Zichoni (Jaw)
 + mail de gorge -
 Stella - recherche pour amirite + mail de gorge -
 Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

Prendre de l'hygiène chez Louise
 + marcher -> le sac hygiène et
 le sac fait au grand

Stella - recherche pour amirite + mail de gorge -
 Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

Mira - recherche pour amirite + mail de gorge -
 Stella - recherche pour amirite + mail de gorge -
 Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

112 / 253

APRIL APRIL APRIL

22

Wednesday

Woensdag Miercoles Mercoledì Mittwoch Mercredi

VACANCES

~~Handwritten notes and scribbles, including names like Harat, Adil, and Louise.~~

Harat
 Adil
 Louise

Stages rattrapage: Nathan avec MR Durieux au lycée

Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

Amira - recherche pour amirite + mail de gorge -

brepols

17

2. Comment fonctionne l'agenda ?

Prise de poste en semaine : 8h. Peut-être avec un peu de chance - ce qui signifiera qu'ils n'ont pas refusé de se lever ce matin - croiser quelques jeunes entre le RER et le foyer. Puis, ouvrir le petit portail - dont chaque professionnel de l'établissement a la clé - traverser la cour immense - avec un peu de chance encore croiser un jeune en chemin - prendre la petite porte qui mène aux hébergements - monter les escaliers. Passer au premier devant le service A. Passer au deuxième devant le service B. Monter au troisième. Ouvrir la grande porte coupe-feu dont le grincement est malgré vous toujours une manière d'annoncer que quelqu'un arrive. En face à droite, passer la porte du bureau et saluer le surveillant de nuit qui attend pour rentrer chez lui - Espérer ne pas être en retard.

Quelques salutations, quelques mots, le temps d'ôter son sac, son manteau et d'ouvrir pour y jeter un premier coup d'œil l'agenda.

- « ça a été ? Pas de problème ? »

Le surveillant de nuit un petit bout de feuille à la main vous le tend.

C'est la feuille des levers - préparé à son intention par les derniers éducateurs ayant travaillé la veille au soir - elle contient une liste avec les prénoms de chaque jeune du groupe, suivi de l'heure où il fallait les réveiller. En général le veilleur a surligné au feutre, rayé ou ajouté un petit astérisque aux prénoms des jeunes qui sont déjà partis en cours. Il annonce le verdict : les jeunes qui restent, les récalcitrants. Puis demande, s'il peut partir.

Le service des surveillants court jusqu'à 8h30 mais d'usage, l'arrivée du premier éducateur les libère. Si l'éducateur a bien compris le contenu de la petite feuille qui lui est tendue tout ira bien, sinon il pourra toujours faire le tour des chambres pour vérifier par lui-même que ceux qu'il pense être partis sont bien partis.

Le surveillant de nuit s'en va et l'éducateur peut enfin regarder de plus près l'agenda¹⁰⁸.

2.1. Présentation de l'agenda

C'est un gros agenda de format A4. Sur son épaisse couverture noire, on trouve inscrit en lettres dorées : Année 2015. Une petite ficelle, un signet, permet aux éducateurs de le refermer et de le rouvrir des dizaines et des dizaines de fois par jour. Puisqu'il se doit, à tout moment, d'être accessible à tous, il ne quitte jamais leur bureau mis à part le jeudi matin, à l'occasion de la réunion d'équipe hebdomadaire. On y trouve trois types de messages : les premiers s'adressent à n'importe quel éducateur de l'équipe (52%), les deuxièmes sont adressés à un éducateur en particulier (8%), les troisièmes sont des auto-prescriptions, des messages que des éducateurs se sont laissés à eux-mêmes (40%). Dans les deux derniers cas, on trouve adjoint au message le prénom de l'éducateur concerné.

L'objet en lui-même n'a pas été spécialement conçu pour le métier d'éducateurs en foyer. Il a fallu s'en arranger. Chaque jour est doté de deux pages en miroir qui sont identiques. Sur chaque page, la date est inscrite en gros caractères. Dans la marge de gauche, à la ligne, les unes après les autres, on trouve les heures de la journée. La page commence à 7h et finit à 22h. Pour les informations qui concernent la nuit, les éducateurs débordent ici ou là, selon l'heure, tout en haut ou tout en bas. Si les pages sont identiques les éducateurs n'en font pas le même usage. Sur la première, celle de gauche : ils écrivent bout à bout, sans classement particulier, sans prêter attention aux heures, sans *script*, toutes les tâches qu'ils devront réaliser. Sur la deuxième page, celle de droite, ils inscrivent, à l'heure dite les différents rendez-vous de la journée.

L'agenda, contrairement aux autres outils de coordination (aux autres médiateurs) sur lesquels s'attarde cette thèse, réclame de la concision à ses usagers. Les messages sont les plus suc-

¹⁰⁸ Extrait de notre journal de terrain décembre 2014.

cincts possibles. Il n'y a de temps à perdre ni pour les écrire, ni pour les lire et de toute manière, il n'y a pas la place de s'étaler. Pour cela, l'agenda ne s'encombre généralement ni de grammaire, ni de conjugaison et les prépositions, quant à elles, ne sont utilisées qu'en cas de grande nécessité. Les messages de la page de droite, les rendez-vous sont, en ce sens, paroxystiques : ils ne sont qu'une suite d'informations utiles : heure, lieu, objet du rendez-vous. Les messages de la page de gauche, de la liste sans script, conservent quand même, dans leur grande majorité, une structure de phrases même s'ils sont rédigés dans un style télégraphique. On y trouve généralement le prénom d'un jeune suivi de deux points en guise de sujet, souvent un verbe à l'infinitif, un COD et parfois, quand ça s'avère nécessaire, des compléments circonstanciels. La présence de verbe n'est pas une constance. 20 % environ de ces messages n'en contiennent pas. Le verbe est pour ainsi dire fantôme : absent mais simple à déduire : « *Amira : acheter billet de train* », « *Stella : recharger pass navigo* ». S'ils sont si simples à déduire c'est que la palette d'expression verbale de l'agenda est très restreinte. L'agenda s'en tient dans la majorité des cas à une vision très mécanique de l'activité. Et on peut facilement faire le tour des verbes qui y sont usités. Il est remarquable qu'il n'est là quasi exclusivement - à l'exception de deux verbes qu'on pourrait qualifier de « cérébraux »¹⁰⁹ bien qu'ils renvoient à des actions des plus simples - que des verbes d'exécution : *acheter, aller, aller chercher, annuler, appeler, rappeler, contacter, confirmer, demander (poser une question), demander (adresser une demande d'argent, de matériel), donner, envoyer, expliquer, faire, refaire, imprimer, laisser, modifier, prendre, prendre un rendez-vous, prévenir, rappeler (quelque chose à quelqu'un), recharger, rechercher, récupérer, télécharger, transmettre, vérifier et voir*.

Toute action, tout verbe, faisant état d'une réflexion, d'une élaboration, appelant à une sorte de mobilisation de la pensée ne semblent pas y avoir sa place. Il n'est, en fait, qu'un seul verbe de cette liste, le verbe « voir » particulièrement usité par les éducateurs, qui est susceptible d'induire des actions un peu plus complexes. Il est d'ailleurs polysémique et prend quatre sens différents. Il y a tout d'abord l'usage de voir qui pourrait se traduire par « aller voir », une invitation somme toute directive à consulter un document ou un site internet¹¹⁰. L'expression est presque synonyme de « lire » ou « consulter » mais s'y ajoute une dimension extrêmement dirigée et quelque chose de l'ordre de l'urgence : il s'agit, en bref, de se focaliser sur ce qui importe sans détour. Le deuxième usage « voir pour » laisse cette fois entendre, à la différence des autres verbes usités dans l'agenda, qu'une élaboration est nécessaire. On atteint avec « voir pour » les prémisses de l'organisation. Il faut défricher un peu, jeter un œil avant d'y aller (« Voir pr RDV orthodontiste », « Voir pour FJT de Langeac »). L'expression pourrait presque être synonyme de prospecter, se renseigner. Le troisième usage « voir avec » est l'expression de la synchronisation. Cette fois il faut s'entendre, s'arranger avec d'autres personnes particulièrement des professionnels (« courrier père à faire partir (voir avec Pati¹¹¹) », « Voir avec Mme Latreche¹¹² si

¹⁰⁹ « **Prévoir** de prendre un rendez-vous au Consulat » et « **Penser** aux navigos ».

¹¹⁰ « Voir courrier solidarité transport ds pochette éduc », « Voir [sous-entendu dans les transmissions de la veille] si Adil a convenu d'accompagner Abdoulaye lundi prochain (cf journée d'hier) », « Voir sur *Ameli* si le changement d'adresse a bien eu lieu. »

¹¹¹ Pati est le surnom de Patricia, une des deux secrétaires du foyer.

¹¹² La référente de l'Aide Sociale à l'Enfance d'Abedin.

elle appelle Abedin et la mère».)¹¹³ Le quatrième et dernier usage « voir + prénom » est celui de la répression (« Voir Amira »). Il s'agit là de voir entre quatre yeux un jeune pour lui « remonter les bretelles »¹¹⁴. Si ce verbe « voir » avec sa polysémie nous intéresse tant c'est qu'il semble presque qu'il ait capturé en son sein toutes les actions absentes de l'agenda. C'est le petit bout de la queue du travail des éducateurs qui dépasse du médiateur de l'exécution dans lequel tout semble se conjuguer en moins d'une phrase et à l'infinitif. C'est le verbe voir - quand bien même il reste tout plié sur lui-même et peu bavard - qui met la puce à l'oreille quant au contenu tacite de ces messages. Un contenu à déplier dont la compréhension est laissée à la charge des esprits initiés.

2.2. Comment se lit l'agenda ?

Le premier coup d'œil de l'éducateur qui prend son service à 8h est pour la page de droite, notamment la matinée. Il s'agit, tout d'abord, de vérifier que ses collègues ne lui ont pas pris un rendez-vous qui l'obligerait à repartir de suite. Cette vérification faite, il peut prendre connaissance de l'ensemble des rendez-vous de la journée. C'est à nouveau l'occasion d'une vérification : *est-ce que tous ces rendez-vous pourront être honorés ou faut-il en annuler ?* Une fois bien imprégné des rendez-vous qui rythmeront la journée, l'éducateur peut passer à la page de gauche – la page sans *scripts*, ni *unités de mesure du temps*¹¹⁵ - pour prendre connaissance des tâches à réaliser. Cette prise de connaissance doit pouvoir s'effectuer le plus rapidement possible. L'éducateur du matin est seul et doit être un peu partout à la fois : il doit réveiller les jeunes, insister auprès des récalcitrants pour qu'ils aillent se préparer, répondre à des sollicitations diverses et variées. Pour guider les éducateurs dans leur lecture : les tâches considérées comme urgentes ou de prime importance sont généralement mises en exergue : écrites aux feutres, entourées ou soulignées¹¹⁶.

Une fois que l'éducateur a identifié les urgences et fait le tri entre les messages qui le concernent et ceux qui concernent plus spécifiquement un de ses collègues, il peut s'atteler à la réalisation des tâches dans l'ordre qui lui convient. Il peut en associer certaines selon l'opportunité que ça représente à ses yeux, en commencer une, l'interrompre pour en réaliser une deuxième, et la reprendre ensuite. C'est à lui seul de décider. Ainsi si l'éducateur découvre une grande partie de ce qui l'attend – du travail qu'il va devoir réaliser - au moment même de sa prise de poste, son propre programme de la journée reste sous déterminé et de nombreux éléments de ce dernier sont laissés à son appréciation. Il n'a en revanche pas le droit de compléter cette liste le jour même. La fameuse liste sans script est toujours close la veille.

¹¹³ L'expression est caractéristique de la réciprocité propre aux relations égalitaires : elle est utilisée presque exclusivement pour sceller des relations de mutuelles influences entre les éducateurs et des personnes de même « rang » (référents ASE, CPE, autres salariés de l'établissement). Elle n'est quasiment jamais utilisée pour décrire la manière dont les éducateurs se coordonnent avec les adolescents et leur famille, ni d'ailleurs avec leur propre hiérarchie.

¹¹⁴ Nous empruntons cette expression à une des éducatrices de l'équipe qui en fait usage dans un passage des transmissions sur lequel nous aurons l'occasion de nous arrêter dans le prochain chapitre.

¹¹⁵ Caroline Guillot, op.cit. pp 183-184.

¹¹⁶ Le surlignage, l'encadrement, le choix d'écrire en lettres capitales, au feutre... tous ces usages qui visent à susciter l'attention peuvent être qualifiés de *pointeurs*. Bernard Conein, op.cit., p 167.

Pour comprendre cet interdit, il faut bien distinguer le devoir de chaque éducateur de s'assurer que l'activité ne soit pas interrompue malgré le ballet incessant des membres de l'équipe qui se succèdent à la tâche, d'un interdit qui consisterait à se décharger de son travail "sur le dos" de ses collègues. Lorsqu'un éducateur est en poste et à moins qu'une tâche se doive très clairement d'être réalisée par un autre éducateur ou un autre jour, il est de son devoir de la réaliser. S'il constate toutefois à la fin de la journée, et malgré ses efforts, qu'il n'a pas pu le faire, alors il peut, selon le terme consacré : la *reporter* dans l'agenda au jour suivant. Autrement dit, c'est parce que le pouvoir individuel des éducateurs est limité (parce qu'ils ne peuvent pas réaliser tout le travail qu'ils pensent devoir réaliser au cours de leur service) – et certainement pas, comme déjà souligné, parce qu'ils jouiraient d'un pouvoir de déléguer – que les prescriptions qu'ils adressent à leurs collègues via l'agenda sont légitimes.

2.3. Les exigences de l'agenda

Cette question : *comment se lit l'agenda ?* peut être prolongée. Au-delà des aspects très formels que nous venons de passer en revue, ce qui nous intéresse c'est de mieux cerner ce que l'usage d'un agenda collectif exige des éducateurs et les difficultés que le non-respect comme d'ailleurs le respect de ces exigences engendrent de leur côté. Si l'agenda permet au premier éducateur qui prend son service le matin à 8h, une certaine latéralité dans *la gestion de ses affaires*, il est courant que son usage se complique pour les éducateurs qui arrivent à midi et à 15h. Et si cet usage se complique c'est qu'il n'est pas toujours évident au regard de l'agenda, de faire le tri entre les tâches déjà réalisées, celles qu'un éducateur est en train de réaliser et celles qu'il s'agit d'accomplir.

Préférentiellement, dès lors qu'ils réalisent une tâche, les éducateurs sont censés en reporter l'information dans l'agenda (en la surlignant avec un feutre de couleur), mais cette pratique est loin d'être systématique. Comme d'ailleurs le fait d'annoter les tâches qu'ils ont essayé de réaliser sans succès afin que leurs collègues puissent apprécier : ce qu'il s'agit de faire (par exemple : un rendez-vous est « à reprendre », une personne à « rappeler ») ; l'avenir de la tâche (« reportée », « demain ») ; ce qui s'est passé (un rendez-vous a été « manqué », l'interlocuteur téléphonique « ne répond pas » etc.). Chaque jour, en moyenne, uniquement 60 % des messages sont surlignés et 10% annotés. Une bonne partie des 30% de tâches restantes, ont toutes les raisons de demeurer sans indication, car personne n'a, en effet, essayé de les réaliser. Néanmoins ça n'est pas toujours le cas. Parfois, et ça n'est pas rare, les éducateurs oublient simplement de signaler le travail qu'ils ont fait. Plongeant bien souvent dans l'embarras leurs collègues qui se lancent naïvement dans ces réalisations. Ainsi alors qu'ils vont trouver un jeune pour lui poser une question ou lui rappeler un rendez-vous, s'entendent-ils régulièrement rétorquer – sur un ton souvent exaspéré - qu'un autre éducateur l'a déjà fait. Ainsi peuvent-ils acheter deux fois le même livre, prendre un rendez-vous pour un même jeune chez deux dermatologues différents etc. Des situations embarrassantes qui atteignent évidemment la confiance des éducateurs dans l'agenda.

A force d'être pris en faute, certains éducateurs s'adaptent et - comme dans cette petite phrase lancée en entrant dans la librairie où ils ont leurs habitudes : « *Bonjour, c'est le foyer Suroît est-ce qu'un de mes collègues est déjà venu aujourd'hui ?* »¹¹⁷ - ils s'assurent auprès de leur interlocuteur qu'ils sont bien les premiers à réaliser la tâche qu'ils sont en train de réaliser. Ce qui n'améliore pas l'idée que les autres se font de leur manque d'organisation mais leur permet au moins d'éviter les doublons tout en signalant qu'ils sont conscients de leurs problèmes.

La non-actualisation du statut des tâches n'est pas le seul "piège" que les éducateurs tendent à leurs collègues. Ainsi certainement parce qu'ils prennent régulièrement des habitudes solitaires avec l'agenda (travaillant seul face à ce dernier tous les matins et tous les week-ends)¹¹⁸, il arrive que des éducateurs omettent de signaler – par l'ajout de leur prénom à côté – le caractère auto-prescriptif d'un message qu'ils ont laissé. Quand bien même ce message est particulièrement elliptique et peu compréhensible, si aucun prénom n'est là pour indiquer que cette tâche est "réservée", tout éducateur se saisissant de l'agenda a le devoir d'essayer de la réaliser. Prenons pour exemple concret, ce message laissé tel quel et sans plus d'explication dans l'agenda : « *Rappeler la CPE de Sydney* ». L'action exigée ici est très claire. Toutefois les raisons pour lesquelles il s'agit d'appeler cette CPE ne sont pas énoncées. Face à un message comme celui-ci, l'attitude moyenne d'un éducateur est de considérer qu'il a dû passer à côté (c'est courant) d'un événement ou d'une information importante qui n'aurait pas dû lui échapper. Notre éducateur, ou plutôt devrions-nous dire notre éducatrice dans ce cas précis va donc essayer de rattacher par elle-même ce message à l'arrière-plan susceptible de l'expliquer, en se livrant à une petite enquête. *Elle va tout d'abord faire appel à sa mémoire. Éventuellement interroger un autre éducateur de l'équipe, s'il se trouve que par chance un collègue est là. Sans succès, elle va relire les transmissions à la recherche d'un détail sur Sydney qui aurait pu lui échapper. N'ayant toujours pas progressé d'un centimètre dans son enquête, ce sont désormais les pages de l'agenda qu'elle va tourner. Peut-être que la veille, l'avant-veille, quelques jours plus tôt cette prescription s'y trouvait déjà et que ce message n'est qu'un report épuré d'une première prescription plus conséquente et non réalisée ? Finalement, ne voyant pas sa lanterne s'allumer, notre éducatrice toujours à la recherche d'une raison cohérente pour laquelle on lui prescrit d'appeler quelqu'un sans lui expliquer ce qu'elle doit lui dire, va se laisser séduire par une nouvelle hypothèse. Il est, en effet, possible que si son collègue prescripteur ne donne aucune explication dans l'agenda, c'est que lui-même n'en a pas. La CPE de Sydney aurait très bien pu téléphoner au foyer la veille et n'arrivant à joindre aucun éducateur, laisser un message à la standardiste en demandant à être rappelée.*

Ayant convenu de la probabilité de cette version *de ce qui s'est passé* notre éducatrice va donc s'exécuter. Mais dans le doute et jamais à bout d'expédients, elle va tenter – une attitude des éducateurs couramment moquée par ceux qui les fréquentent - de se laisser guider une fois en communication par son interlocutrice dans l'espoir que celle-ci dévoile sans tarder les raisons pour lesquelles il s'agissait de la contacter.

¹¹⁷ Note extraite de notre journal de terrain février 2015.

¹¹⁸ Au sujet de l'appropriation du travail collectif voir Patricia Paperman, *Vision en sous-sol : la vie quotidienne des policiers dans le métro*, TRASS, Rapport, IHESI, 1992.

- Oui, bonjour Madame Borde, je suis XXX XXX, une des éducatrices de Sydney Mukanga 2nd6, mes collègues m'ont laissé un message en me demandant de vous rappeler

- Oui, attendez quelques minutes

- Je vous en prie

A peine une minute après l'interlocutrice reprend le téléphone

- Oui, excusez-moi c'est l'interclasse, là

- Ah désolée, vous préférez que je vous rappelle plus tard ?

- non, non c'est bon. Dites moi ?

- ... *ehh*, je suis une des éducatrices de Sydney Mukanga qui est en 2nd...

- Sydney Mukanga... (elle cherche visiblement sur son ordinateur) Mukanga : 2nd 6 ! oui ! Et ?

- Et, *ehh*... on m'a laissé un message, on m'a dit de vous rappeler... *ehh*... je pensais que *ehh*... vous saviez pour-quoi ?

- *Euh ben* non, je ne sais pas. Vous avez eu un message : c'est quelqu'un de l'établissement qui vous a appelé ?

- *Euh ben*...

La CPE s'adresse à quelqu'un près d'elle. Mukanga Sydney ? J'ai la famille là, enfin pas la famille..., c'est toi qui a appelé ? On entend de l'autre côté du téléphone l'interlocuteur de la CPE répondre : Mukanga, non.

- Bon *bah* écoutez, Mukanga, on ne sait pas, là... C'est l'interclasse. Vous ne pouvez pas me dire qui vous a laissé ce message ?

- *Euh beh* non, non ce sont mes collègues qui m'ont laissé un message ce n'est pas vous... Enfin... désolée, je vais voir avec mes collègues... désolée...

- Bah oui [légèrement exaspérée] voyez avec vos collègues, parce que là...

- Oui, je vous remercie au revoir, désolée

- Au revoir

L'embarras qui survient dans ces situations est grand. Il est, en effet, relativement gênant de devoir reconnaître auprès d'un interlocuteur, plus encore lorsqu'il est très occupé, qu'on ne sait au fond pas très bien pourquoi on l'interpelle. Et l'éducateur peut apparaître comme dans l'exemple ci-dessus un peu sot voire nigaud.

De façon, plus générale encore, il s'agit de souligner que l'agenda ne met pas particulièrement les éducateurs en valeur. En dehors même des fautes et approximations des uns qui entachent la réputation des autres. L'agenda est comme nous l'évoquions précédemment le médiateur de l'exécution. S'il est l'outil qui sert aux éducateurs, à se donner mutuellement à voir le travail à faire, sa condition même d'agenda journalier suppose le fait qu'il ne donne pas à voir le travail dans toute sa complexité, dans toute sa durée, mais uniquement à travers des séquences, des portions de tâches réalisables en une journée. Ainsi si les usagers d'agendas individuels, tout en séquençant certains de leurs accomplissements savent *a priori* recomposer l'activité qu'ils entendent mener dans sa globalité, ce n'est pas toujours le cas des éducateurs qui peuvent tout à fait ignorer tant ce qui a précédé leur intervention, que les suites qui lui seront données. Pour cette raison, les tâches qui nécessitent notamment une préparation (le fait par exemple que les éducateurs soient susceptibles de délivrer un certain nombre d'informations à leur interlocuteur) font couramment défaut aux éducateurs. Ainsi arrivent-ils chez un médecin pour une lecture de résultats d'analyse médicale sans ces analyses puisqu'il n'était pas noté dans l'agenda qu'il fallait les emporter ou bien encore se présentent-ils dans un établissement scolaire pour une remise de bulletin sans se souvenir du numéro de la classe de l'adolescent pour qui ils font le déplacement etc. Des attitudes qui ne sont pas toujours pour rassurer leur entourage sur l'intérêt et l'attention qu'ils portent tant aux adolescents qu'à ce qu'ils sont en train de faire. Néanmoins, si les éducateurs sont particulièrement moqués pour ces raisons et que notamment les cadres, et les autres professionnels des foyers, lèvent couramment les yeux au ciel en voyant les éducateurs s'empêtrer publiquement, il importe dans cette thèse de rétablir certains faits.

L'agenda – comme les autres médiateurs étudiés dans cette thèse – a une fonction et non des moindres qui consiste (dans le cadre d'un métier où de nombreux professionnels œuvrent autour d'un même public) à s'assurer que les éducateurs ne s'accaparent pas un certain nombre d'informations concernant les adolescents qu'ils accompagnent et ne s'arrogent pas non plus le droit de prendre des décisions les concernant seuls, en vertu de leur unique point de vue¹¹⁹. Chaque médiateur étudié dans cette thèse, se présente en cela, comme la porte d'entrée d'un certain nombre d'acteurs (que les éducateurs ne doivent pas oublier) au cœur de leur métier et de leur relation avec les adolescents. Et l'agenda, premier médiateur du dispositif, assure un constant relais non pas entre les éducateurs et les professionnels extérieurs au foyer, mais – ce qui n'est pas rien – entre chaque éducateur et ses collègues. Puisque l'équipe d'éducateurs – mis à part en réunion et en synthèse - n'est jamais au complet, l'agenda fait office de suppléant pour les absents. Il leur permet très concrètement d'intervenir sur le cours d'action par le biais des messages qu'ils y ont laissés. Rappelant au passage, les éducateurs en poste à leur bon souvenir. Ce qui n'est pas toujours un luxe comme nous venons de le voir en soulignant la tendance de certains éducateurs à oublier le collectif qui loge derrière et à s'accaparer l'objet en omettant d'en assurer, pour les autres, la lisibilité.

Néanmoins, ne sombrons pas ici dans une critique simpliste de l'individualisme. Après avoir passé en revue certaines exigences associées à l'opération de collectivisation menée dans et à travers l'usage de l'agenda, il est temps de s'intéresser aux conséquences, non des plus enthousiasmantes, de cette opération.

Il existe dans les foyers un système de référence. C'est-à-dire que chaque éducateur est en charge spécifiquement et nominativement de quelques jeunes.¹²⁰ L'éducateur-référent est notamment celui (comme on le verra au cours des chapitres suivants) qui présente la synthèse du jeune et rédige les rapports à son sujet. Pour ces raisons, il est censé idéalement, suivre avec une attention particulière le déroulé de tous les événements importants de la vie de l'adolescent, les différents sursauts de ses relations familiales, les démarches nécessaires mises en œuvre pour sa scolarité, ses loisirs, sa santé etc. Dans les faits le fonctionnement et l'usage de l'agenda collectif, est un véritable contre-pouvoir opposé au référent. Si les éducateurs peuvent par moment, et ils ne s'en privent pas, se servir de l'agenda pour se faire des auto-prescriptions, l'existence même de l'objet : agenda dépend d'une conception selon laquelle les référents des jeunes n'ont pas préférentiellement à se charger des démarches qui concernent ces derniers. L'agenda produit un double éclatement du travail réalisé pour chaque jeune : d'une part, comme déjà énoncé, il entraîne les éducateurs à le fragmenter en petites tâches réalisables au cours d'une journée (selon l'unité de temps de l'agenda) et en plus il les enjoint à les prescrire au tout venant. Cet éclatement de l'activité entre les mains de différents éducateurs a pour effet évident de mettre les référents dans l'impossibilité de suivre le travail mené

¹¹⁹ Certaines omissions dans l'agenda, du type de celles que nous avons présentées plus haut, peuvent d'ailleurs être envisagées tout à la fois comme des preuves des tendances fortes des éducateurs à « privatiser » le travail que comme des résistances qu'ils opposent à cette obligation de transparence.

¹²⁰ Puisqu'il y a six éducateurs et douze adolescents, chaque éducateur est censé être le référent au foyer de deux adolescents. Néanmoins, pour des raisons que l'équipe ignore et conteste – on le verra particulièrement au cours du chapitre réunion – le chef de service a chargé Mélanie, une des éducatrice de l'équipe, de la référence de quatre adolescents.

pour leurs référés dans son intégralité. Ainsi mis sur le banc de touche, les référents comme tous les éducateurs de l'équipe se laissent en grande partie porter par l'agenda, entre les pages duquel se déroulent tâche après tâche le suivi des jeunes. Et si pour les petits enchaînements de tâches, les petits accomplissements, l'agenda tient généralement le cap (que son aide est suffisante pour, par exemple, prendre un rendez-vous chez un médecin, accompagner le jeune à ce rendez-vous, aller chercher la prescription médicale à la pharmacie), il en va autrement dans le cas des enchaînements plus complexes. Lorsque l'activité se complique, que le travail nécessite des interruptions et des relances, (lorsque les jeunes font face à des problèmes de santé importants, lorsqu'ils atteignent l'âge de la majorité et qu'il faut les aider à obtenir un logement ou des papiers) l'agenda et avec lui les éducateurs perdent vite pied. Prenons à nouveau un exemple concret. *Jeudi à 14h, Z a noté dans l'agenda que Walid a rendez-vous chez le médecin. X qui travaille ce jour-là l'accompagne. Le médecin prescrit à Walid à l'issue de ce rendez-vous 10 séances de kinésithérapie. Et informe X de la nécessité de reprendre rendez-vous auprès de lui si à l'issue de ces séances, Walid n'est pas remis. X transmet ces informations dans les transmissions et appose un nouveau message dans l'agenda pour signaler : qu'il faut prendre un rendez-vous à Walid chez le kiné. Voilà un cas typique dans lequel, aucun éducateur de l'équipe n'est susceptible de dire qui est responsable de s'assurer semaine après semaine que ce suivi a bien lieu et qu'à l'issue des séances selon l'état de Walid un rendez-vous chez son médecin sera repris. En général dans ces situations, les choses débutent bien, Y de service le lendemain va prendre rendez-vous chez un kinésithérapeute, on ne sait qui : U, V, W, X, Y ou Z accompagnera Walid pour la première séance, à l'issue de laquelle, il notera le calendrier des séances à venir dans l'agenda. Et chaque semaine un éducateur trouvant cette tâche à accomplir sur la page de droite s'y pliera. Toutefois à moins que le kinésithérapeute dise à l'occasion de la dernière séance à l'éducateur présent qu'il faut reprendre un rendez-vous chez le médecin car Walid a visiblement toujours mal ou à moins évidemment que ce dernier, Walid s'exprime à ce sujet, il est sûr et certain que cela ne se fera pas. X a transmis cette information en son temps, à un moment où il ne pouvait ni anticiper la date de la fin du suivi de Walid en kinésithérapie, ni la persistance de ses douleurs. Deux mois se sont écoulés depuis et X n'a plus cette information en tête depuis longtemps. Chacun a fait ce que l'agenda lui indiquait de faire, dès lors que l'agenda se tait (faute d'inscription d'une activité à réaliser) plus rien n'est fait.*

Un grand nombre de tâches, qui avaient pourtant été préalablement identifiées, disparaissent ainsi des radars sans jamais avoir été réalisées. Les jeunes, quant à eux, sont rarement très fiables lorsqu'il s'agit de rappeler leurs éducateurs à l'ordre. Ils attendent parfois des mois – ayant à moitié oublié eux aussi – pour lever le lièvre à propos de radio qu'ils devaient faire et n'ont jamais fait, de suivi kiné interrompu, de papiers jamais signés, de chèque pour un séjour scolaire jamais envoyé etc. Ici nous cernons les limites, presque idéologiques de l'agenda, si les éducateurs peuvent se déléguer quelques tâches, aucun n'est capable de suivre à long terme les accomplissements dont la connaissance finit par être trop diffractée : quand tout le monde est obligé de s'en mêler, très vite plus personne n'y comprend rien et les uns et les autres abandonnent dans l'espoir, souvent vain, que l'un d'entre eux tient.

3. Le contenu de l'agenda

Nous nous intéressons ici - après traitement systématique des messages laissés au cours d'une période donnée dans l'agenda - à l'éventail des actions et des attentions qui y sont prescrites. Durant cette période qui débute le mercredi 22 avril et prend fin le dimanche 3 mai 2015, soit douze jours après, nous décomptons 175 messages (163 d'entre eux sont des descriptions de tâches à réaliser et 12 des informations ou des questions). Ces 175 messages ne sont pas spécifiquement représentatifs de tous les messages pouvant être laissés dans l'agenda car l'activité est mouvante. Selon les moments de l'année, le profil des jeunes accueillis, celui des éducateurs, elle peut varier. Toutefois les tâches présentées ici sont de l'ordre du travail de base, de la routine. Elles se répètent pour certaines chaque jour et sont bien connues tant des éducateurs que des adolescents du foyer.

L'agenda est le médiateur du pratico-pratique, du travail de base. Il est le noyau dur et il importe de se familiariser avec la vision du travail qu'il offre avant de découvrir à la suite de cette thèse, les autres couches, pour ainsi dire, du métier. Pour le moment se bousculent au portail un tas de choses pêle-mêle qu'il faut gérer. Des choses spécifiques au travail social certes mais aussi des choses de la vie courante qui ne seront pas sans rappeler leur quotidien aux parents, qui plus est de famille nombreuse car ici vivent, rappelons-le, douze adolescents.

3.1. Les tâches spécifiques au secteur

Notons tout d'abord que nous allons retrouver ces tâches, qui figurent durant la période étudiée dans l'agenda, dans les autres médiateurs, nous aurons donc l'occasion de les aborder à nouveau et plus en détail au cours des prochains chapitres. Notons, de même, que leur recueil nous informe sans détour sur la fonction exercée par les éducateurs auprès de leur entourage : auprès des adolescents, du personnel de l'établissement (notamment des cadres et des psychologues) et des autres professionnels du secteur. Leur métier est affaire de relations et de mises en relation.

Il s'agit en premier lieu, puisque les adolescents sont séparés de leurs parents, de s'organiser pour échanger régulièrement avec ces derniers. De s'assurer lorsqu'ils bénéficient de droit d'hébergement ou de visite¹²¹ qu'ils sont respectés. De s'assurer aussi qu'à l'issue de leurs vacances en famille, les adolescents réintègrent bien – et dans les temps – l'établissement.

Il s'agit en outre de mettre les adolescents en lien avec d'autres professionnels du secteur (leur référent de l'Aide Sociale à l'Enfance, les psychologues du foyer, le chef de service etc.). Ce

¹²¹ Les droits d'hébergement sont des autorisations délivrées par le juge qui permettent aux parents de recevoir leur enfant à leur domicile généralement pendant les week-ends et les vacances scolaires. Ces droits peuvent de même être octroyés à d'autres membres de la famille ou à d'autres personnes. Quant aux droits de visite, ils autorisent uniquement les parents à rencontrer leur enfant durant quelques heures en journée. Au sein du groupe étudié : Sydney en placement administratif peut librement se rendre chez sa mère, huit adolescents ont vu adjoindre à leur mesure de placement des droits d'hébergement : quatre chez un de leurs parents (exclusivement chez leur mère pour trois d'entre eux et chez son père pour le dernier), quatre chez un proche (Aliya au domicile de son ancienne famille d'accueil, Abdoulaye chez sa grande sœur, Stella chez sa tante et Paul chez son cousin). Les trois adolescents restants : Ayman, Walid et Yacine ne disposent d'aucun droit d'hébergement, ils n'ont pas de proches susceptibles de les accueillir en France.

sont notamment les éducateurs qui sont chargés de veiller à ce que les adolescents honorent leur rendez-vous avec ces derniers, se rendent disponibles et se montrent disposés à les rencontrer. Il s'agit, plus épisodiquement - lorsque les adolescents approchent de l'âge de la majorité - de les aider à rédiger le courrier qu'ils enverront à l'inspecteur de l'Aide Sociale à l'Enfance pour demander un Contrat Jeune Majeur, autrement dit le prolongement de leur prise en charge. Et de les accompagner lors de la convocation de ce dernier.

Il s'agit, par ailleurs, pour les éducateurs, de participer aux réunions d'équipe, aux réunions de synthèse, aux formations, aux événements organisés par l'établissement et d'écrire, à des échéances précises, des rapports sur les adolescents (de s'assurer qu'ils soient relus par un cadre, corrigés par les secrétaires et envoyés).

Et il s'agit pour finir – quand bien même (comme déjà abordé) cette obligation introduite par la loi 2002.2 est loin d'être suivie par l'ensemble des éducateurs de l'équipe - de réaliser les *Documents Individuels de Prise en Charge* des adolescents. L'agenda garde la trace du travail que s'auto-prescrit Hanaé pour le DIPC de Stella : 1) l'organisation d'un temps de discussion préalable avec elle pour recueillir ses attentes et ses projets ; 2) des temps d'échanges téléphoniques avec son père (M. Gensin) et sa référente de l'Aide Sociale à l'Enfance pour recueillir leurs attentes et leurs avis quant au travail qui doit être mené par le foyer ; 3) l'organisation d'un rendez-vous entre tous ces acteurs (Stella¹²², Hanaé, M. Gensin, la référente ASE de Stella) mais aussi une psychologue et le directeur de l'établissement, pour présenter les engagements du foyer.

3.2. Les tâches familiales

Viennent ensuite des tâches bien plus familiales. Elles prennent, au sein du foyer, une tournure un peu particulière comme on le verra par la suite néanmoins elles sont facilement reconnaissables par tout un chacun.

Il s'agit de s'assurer que les jeunes ont les produits d'hygiène dont ils ont besoin (gel douche, shampoing, dentifrice...), de les réapprovisionner régulièrement en matériel scolaire (feuilles de classeur, stylo...).

Il s'agit de leur remettre de l'argent : de l'argent de poche, un chèque pour une sortie scolaire etc., de recharger leur carte de transport tous les mois et de leur donner des tickets en cas de perte.

Il s'agit de s'assurer qu'ils aient à manger notamment lorsqu'ils rentrent un peu plus tard en raison de leurs activités, de s'inquiéter de leur attribution de droits à la sécurité sociale, de leurs petits bobos et problèmes de santé, de leur prendre des rendez-vous chez le médecin ou autres soignants si besoin, de veiller à ce qu'ils prennent leur traitement tous les jours.

Il s'agit de répondre aux sollicitations de leurs établissements scolaires, de les aider à faire leurs devoirs et à trouver des stages, de les inscrire à des centres d'animation pendant les vacances. Il s'agit de s'assurer qu'ils partent à l'heure au hip-hop, à l'équitation ou à leur leçon

¹²² Pour la petite histoire, nous verrons dans le chapitre suivant que Stella ne participera finalement pas à cette réunion.

de conduite accompagnée. Il s'agit de les emmener en sortie : à la base de loisir, au restaurant, au cinéma.

Il s'agit de même d'intervenir s'ils consomment excessivement du cannabis, s'ils se montrent violents envers leurs camarades ou si au contraire ils en sont victimes.

Il s'agit avec l'âge de la majorité qui s'annonce de les aider à trouver une place dans un foyer jeune travailleur, une chambre ou un appartement. Il s'agit aussi s'ils sont étrangers, de les aider à instruire leur demande de carte de séjour.

De façon plus générale, il s'agit de discuter avec eux, de recueillir leurs avis, leurs envies.

Et puis dans un tout autre registre - particulièrement domestique - d'intervenir lorsque l'ampoule de la lampe de leur chambre est grillée, d'appeler un réparateur (ici l'homme d'entretien) lorsque le portail de la cour ne ferme plus, d'acheter des piles pour la télécommande de la télé.

3.3. Dimension relationnelle : l'autre, un passage obligé

Toutes ces interventions ont en commun de mettre les éducateurs en lien avec d'autres acteurs. L'agenda reflète bien la dimension relationnelle du métier d'éducateur. Pour faire ce qu'ils ont à faire ces derniers doivent être constamment en relation. La réalisation de la quasi-totalité de ces tâches qu'ils se prescrivent dépend du bon vouloir de ceux qui les entourent. Ainsi, 90% de ces tâches impliquent les jeunes du foyer (parce qu'elles répondent à une demande qu'ils ont formulée, parce qu'elles sont des réponses aux problèmes qu'ils ont posés ou tout simplement parce que leur participation est nécessaire à leur réalisation), 63% d'entre elles impliquent la direction de l'établissement, 53% l'aide sociale à l'enfance, 34% des soignants ou des pharmaciens, 31% la comptable, 27% des membres de la famille des jeunes, 21% les secrétaires du foyer, 14% le juge, 11 % les psychologues du foyer, 10% les établissements scolaires des jeunes, 9 % leurs lieux de loisirs, 8% la STIF ou la SNCF, ex æquo 6% d'éventuels futurs lieux d'accueil¹²³, des institutions (Consulat, Mairie, sécurité sociale) et certains éducateurs de l'autre service, 5% des commerces, 3% des jeunes de l'autre groupe, ex æquo 2 % un veilleur et l'homme d'entretien.

La réalisation de 46% de ces tâches nécessite expressément la présence des jeunes, c'est le cas :

- des tâches que les éducateurs doivent réaliser conjointement avec eux (21 %). Par exemple, l'aide scolaire et les sorties au cinéma ;
- des accompagnements aux rendez-vous qui concernent les jeunes en premier lieu (6 %). Par exemple, les rendez-vous médicaux, les entretiens avec leur référent de l'aide sociale à l'enfance ;

¹²³ Il est rare qu'un enfant passe toutes ses années de placement dans un seul foyer. En raison des limites d'âge (ici 14-18 ans) et pour d'autres raisons (pour que l'enfant se rapproche de sa famille, en raison de problèmes de comportement ou de problèmes rencontrés dans l'établissement) les enfants placés sont amenés à déménager régulièrement. Ainsi une part importante du travail des éducateurs consiste à rechercher pour eux de nouveaux établissements, à faire des demandes d'admission, à organiser des déménagements.

- des tâches à la réalisation desquelles les éducateurs ne sont même pas conviés bien qu'ils se doivent de s'assurer de leur bonne réalisation (19 %). Il peut s'agir de tâches que les jeunes doivent accomplir seuls (16%) comme par exemple un stage de rattrapage de Maths au lycée ou encore de tâches qu'ils doivent accomplir avec d'autres membres de l'établissement (6%) c'est le cas des entretiens en face-à-face avec la psychologue ou de certains accompagnements réalisés par le chef de service.

Ainsi la réalisation de près de la moitié des tâches prescrites dans l'agenda dépend d'emblée du bon vouloir des jeunes au moment de passer à l'action. Ainsi – et de façon plus générale au regard de tous les acteurs et les *actants*¹²⁴ cités précédemment - la *prise* des éducateurs sur l'ensemble des prévisions de l'agenda est toujours tributaire et incertaine et ce quels que soient les efforts qu'ils peuvent produire.

Dans une perspective institutionnelle ce sont toutes ces accroches, tous ces passages obligés en amont ou après qui donnent de l'épaisseur au travail des éducateurs. Prendre en compte ces intrications est l'occasion à la fois d'étudier la manière dont certaines tâches se gorgent de pouvoir, de puissance, d'importance au gré de ces différents passages, accentuant ainsi le caractère conséquent du métier et à la fois l'occasion de prendre la mesure du niveau de dépendance des éducateurs : soit comment ces prises d'autrui sur ce qu'ils font peuvent générer, non plus le sentiment d'importer mais celui d'être constamment l'objet des desseins des autres, "trimballés", ballottés. C'est la différence soulignée par Bruno Latour entre les *médiateurs* et les *intermédiaires*¹²⁵. S'ils ont tous deux en commun d'être des connecteurs, les premiers sont reconnus pour les transformations qu'ils opèrent (pour la différence qu'ils font), ils voient ainsi leur statut gonfler à la hauteur du réseau dans lequel ils interviennent quand les seconds ne sont que les petits transporteurs entre les uns et les autres, tirillés, écartelés au gré de la densification du réseau. Les éducateurs de foyer se situent à la frontière de ces deux rôles. Ils peuvent passer quelques heures grisés, sur la crête du réseau, en tant qu'ils sont les seuls à détenir à portée de main autant de fils à connecter, pour retomber en un instant sous l'eau, plus bas que bas, quand ils appréhendent finalement le peu de conséquences (le peu d'eux-mêmes), le peu de transformation qu'ils peuvent opérer à l'endroit de ces connexions.

3.4. L'in-ordinaire appréhension de l'ordinaire

¹²⁴ Nous préférons ici le terme d'actants à celui d'acteurs au regard du caractère vague de certaines de nos désignations. Voir à ce sujet, la différence opérée par Bruno Latour entre acteur et actant (terme emprunté à la sémiotique) : « Toute chose qui vient modifier une situation donnée en y introduisant une différence devient un acteur ou si elle n'a pas encore reçu de figuration, un actant. » Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, La Découverte, Poche, Paris, 2007, p 103. Voir de même Michel Callon : « La notion d'actant désigne toute entité dotée de la capacité d'agir, c'est-à-dire de produire des différences au sein d'une situation donnée, et qui exerce cette capacité ». Michel Callon, « Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science », in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2006, p 242. Pour l'histoire de cette notion voir : Bruno Latour, *Les microbes Guerre et Paix*, A.-M Métaillé, Pandore, Paris, 1984.

¹²⁵ Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op.cit. p. 155. Voir de même, à ce sujet, Antoine Hennion : « les humains et les choses à travers quoi il faut passer ne sont pas des canaux transparents qui permettraient de voir une réalité indépendante de leur prestation ». Antoine Hennion, « La médiation : un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? », Informations sociales, n°190, 2015, p 117.

Le fait que le moindre petit mouvement charrie avec lui une série d'attentions est certainement une caractéristique forte des institutions. Dans le cas des éducateurs, c'est en grande partie cette nécessité de se soucier de tout un tas d'acteurs supplémentaires à l'occasion de la réalisation de tâches somme toute ordinaires (prendre un rendez-vous chez le médecin, trouver un logement étudiant pour un jeune devenu majeur etc.) qui fait la différence entre ce qu'ils sont amenés à faire (comme tout un chacun) en dehors de leur travail (pour eux-mêmes, pour leurs enfants etc.) et ce qu'ils font au travail¹²⁶. Leur métier conduit les éducateurs dans les coulisses des *allants de soi* de la vie quotidienne, dans une sorte de petite salle de contrôle où ils apprennent à charger de dizaines de mouvements supplémentaires les chorégraphies les plus routinières.

Apprendre le métier, c'est apprendre à ne plus pouvoir faire trois pas sans esquisser un petit mouvement vers la gauche, un petit mouvement vers la droite, un petit mouvement derrière soi. C'est apprendre à avancer avec les autres, à avancer en faisant avancer les autres partout où on va. Le métier s'apprend certes mais il reste poussif car l'habitude elle-même est source de détente. Et se détendant on finit toujours pas oublier quelqu'un, une attention, une obligation dans un coin. Il y a des mécontents, *ça jase* et on refait l'effort de vérifier les faits, les gestes et de compter les pas : devant, à gauche, à droite, derrière, devant, à gauche etc. C'est facile éducateur, c'est comme la vie pourrait-on dire. C'est difficile parce que c'est comme la vie faudrait-il rétorquer. Le métier est éprouvant parce que justement il n'est pas normal de faire des gestes ordinaires de façon extraordinaire. Il n'est pas normal de ranger sa petite facture dans une enveloppe quand on va au café, il n'est pas normal de compter les kilomètres quand on prend la voiture, pas normal de compter les personnes qui nous entourent en sortant d'un restaurant ou d'un café, pas normal de montrer tout plein d'entrain pour une soirée télé et de partir avant la fin du film parce que l'heure de fin de service est arrivée. Et pour réussir à faire preuve heure après heure, jour après jour d'un comportement qui paraîtrait dans la vie ordinaire tout à fait dénué de normalité, il faut produire un effort constant à l'endroit des routines les plus élémentaires, combattre la propension toute humaine de se laisser aller à l'instant, rejoindre la salle des machines, se précipiter dans l'arrière-cuisine, rester concentré.

3.5. Tours et détours

Pour illustrer cette étrange complication des gestes les plus ordinaires, qui sévit dans les foyers, nous nous intéresserons ici à trois activités particulièrement triviales que tout un chacun connaît bien :

- acheter, payer, se procurer les produits d'hygiène et le matériel dont les jeunes font usage,
- s'assurer qu'ils aient à manger,
- s'assurer qu'ils accèdent aux soins médicaux et paramédicaux dont ils ont besoin.

¹²⁶ Autrement dit entre « compétences « primaires » (maternelles, affectives, familiales, domestiques) [et] compétences « secondaires », c'est-à-dire professionnelles ». Bertrand Ravon, op.cit., p 102.

3.5.1. Acheter, payer, se procurer

Une bonne partie des actions prescrites dans l'agenda consistent à effectuer des petits déplacements et des petites dépenses. Quand bien même ces tâches ne payent pas de mine, elles constituent une part non négligeable du travail. Un geste aussi direct que payer nécessite de la part des éducateurs une connaissance fine et tacite de la manière dont l'argent circule dans l'établissement : 1) savoir - avant d'entamer une dépense - si cet achat a été préalablement budgétisé et le cas échéant connaître le montant de ce budget (le coiffeur ? = 10e par mois cumulables sur plusieurs mois) ; 2) avoir une idée approximative - si ça n'est pas le cas - de la fourchette des prix acceptable pour les autres acteurs en charge de ces questions-là (acheter un sac de classe ? = 30 euros grand maximum) ; 3) savoir qui chapeaute cette ligne budgétaire (le chef de service ? le directeur ? la secrétaire de direction ? la comptable ?), savoir si la dépense nécessite ou non un accord préalable et à qui il faut adresser les justificatifs après ?

Comprendre les messages laissés dans l'agenda, durant la période étudiée, au sujet des piles à acheter au supermarché, du labellos à aller chercher chez la comptable, du chèque de 39e demandé par le lycée de Paul pour une sortie au parc d'attraction *Walibi* etc. nécessite de savoir tout ça.

Les dépenses dont le montant est préétabli

Argent de poche, cadeaux de Noël et d'anniversaire, vêtements (versées par l'ASE au foyer)¹²⁷, budget mensuel téléphone, budget mensuel coiffure, budget repas extérieur

C'est Corinne la comptable qui les supervise. Les éducateurs doivent passer dans son bureau pour récupérer l'argent de poche tous les mois, l'argent des cadeaux le moment venu et la vêtture tous les trois mois. Après l'achat des cadeaux et des vêtements, les éducateurs rapportent à la comptable les factures, après distribution de l'argent de poche (nommé ADP au foyer), ils lui rapportent un bordereau signé par chaque enfant. Pour le reste (les petits budgets), ils utilisent leur pécule. Ils disposent, en effet, d'un pécule de 100e versé par l'établissement sur leur compte personnel. Lorsqu'ils ont épuisé leur budget, ils remplissent une fiche d'imputation dans laquelle ils listent dans l'ordre chronologique, ligne après ligne, l'ensemble de leurs dépenses. Ils ajoutent au fur et à mesure les factures et agrafent l'ensemble. Chaque fiche est ensuite vérifiée par la comptable et, si aucun problème n'apparaît, le compte des éducateurs est re-crédité.

Les dépenses dont le montant n'est pas préétabli mais fixé par d'autres acteurs

A chaque dépense son intendance ! Il est au-delà de Corinne, de nombreuses personnes chargées des dépenses au foyer.

- La secrétaire de direction est en charge de toutes les dépenses afférentes aux courses alimentaires, au linge de maison, à la vaisselle, aux produits d'entretien etc. Les éducateurs ne sont pas censés avoir leur mot à dire sur ces dépenses qui ne relèvent pas du pôle « éducatif » du foyer. Toutefois petit déjeuner et goûter se prennent à l'étage et

¹²⁷ Il s'agit du budget (150 euros par trimestre) mis à disposition des adolescents pour l'achat de leurs vêtements.

les quatre-quarts et brioches industriels, les céréales Kellog's, le Nutella et les jus de fruits concentrés sont vus d'un mauvais œil. Avec la complicité de la maîtresse de maison et de certains jeunes, les éducateurs s'en mêlent et utilisent un peu de leur latéralité budgétaire, un peu de leur pécule, pour acheter quelques mets alimentaires supplémentaires : thé vert, menthe fraîche, miel, fruits secs, pâtisseries orientales... jouent des coudes pour s'imposer sur la table.

- le directeur supervise les grosses dépenses notamment les dépenses de mobilier. Pour les téléviseurs cassés, la literie et les canapés usés, c'est à lui que les éducateurs doivent s'adresser. C'est auprès de lui aussi que les éducateurs vont négocier lorsque les jeunes ont des projets qui sortent un peu de l'ordinaire (financement du permis de conduire ou du BAFA¹²⁸) ou lorsqu'ils ont besoin d'argent pour des dépenses qui ne pourront pas être justifiées (achat d'un passeport ou d'un acte de naissance à l'étranger, besoin d'un dépannage financier pour une famille etc.).
- La comptable, que nous avons déjà évoquée s'occupe aussi du paiement des cantines scolaires. Il revient aux éducateurs de faire l'intermédiaire. Elle procède, de même, à des achats groupés de produits d'hygiène et de matériel scolaire qu'elle range dans son bureau et que les éducateurs viennent chercher au gré des demandes des adolescents ;
- Le chef de service supervise, quant à lui, le budget des sorties et des activités collectives, des colonies, des voyages scolaires, des activités extra-scolaires, des billets de train et d'avion pour les vacances.

Malgré cette organisation sectorielle, les éducateurs font, de même, face à des dépenses pour lesquelles ils n'ont pas recours à des demandes d'autorisation préalable et dont les montants peuvent être variables : *ils rechargent les cartes de transport des jeunes, ils achètent du matériel scolaire et des produits d'hygiène qui ne figurent pas sur la liste de course de la comptable, ils achètent des livres, des magazines, des jeux, des sacs de voyage, ils réapprovisionnent régulièrement leur petite armoire à pharmacie, ils se rendent avec des jeunes au café* etc. Des dépenses contractées par les éducateurs relativement librement mais qui font l'objet – de part et d'autre de l'établissement - de petits commentaires. Tout un *brouhaha* (des secrétaires aux veilleurs, de la comptable aux autres éducateurs...) accompagne ces derniers dans leurs dépenses. On montre du doigt d'un côté ceux qui dépensent trop, ceux qui n'ont pas « le sens des réalités » et qui font des jeunes des enfants gâtés et de l'autre, ceux qui dépensent trop peu : « les radins » disent les jeunes, ceux qui manquent de « bon sens », achètent des produits mauvais pour la santé, de mauvaise qualité.

Quoi qu'il en soit, qu'ils doivent obtenir un accord ou non pour contracter une dépense, qu'ils soient radins ou inconscients, privés de bons sens ou de sens des réalités, il en coûte aux éducateurs de dépenser les sous du foyer. Ils se plaignent de devoir constamment se justifier, de devoir courir partout pour être autorisés à contracter telle ou telle dépense ou pour en référer aux uns et aux autres. Ils désespèrent que, notamment le chef de service et la comptable, comprennent leur fatigue et cessent de leur compliquer la tâche, en les faisant, par exemple, attendre quand ils ont fait l'effort de descendre ou en se plaignant d'être dérangés.

¹²⁸ Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur.

Il est, en effet, remarquable que les éducateurs ont régulièrement tendance à être traités un peu à la manière dont on se permet de traiter les adolescents. C'est un des éléments les plus saillants des observations que nous avons réalisées. Ainsi, comme si l'image de ces derniers déteignait couramment sur eux, les autres professionnels du foyer n'hésitent pas, par exemple, à leur demander de faire preuve d'une mobilité extrême : à les appeler à tout bout de champ, instamment, à leur demander de monter et descendre les escaliers plusieurs fois par heure quel que soit leur âge.

Une bonne partie de ces voyages consiste à aller chercher les produits d'hygiène ou le matériel scolaire réclamé par les adolescents dans le bureau de la comptable. Il serait évidemment bien plus simple pour les éducateurs d'avoir des réserves à leur propre étage. Cela les soulagerait physiquement mais aussi moralement car même si les demandes émanent des "jeunes", ils sont régulièrement obligés de quémander. Néanmoins aux yeux de la comptable, il serait désastreux de confier les réserves aux éducateurs. Elle sait d'expérience qu'ils seraient incapables de réguler, par eux-mêmes, la consommation des adolescents qui insisteraient à les rendre fous et leur tiendraient tête jusqu'au bout. La solution trouvée consiste donc à opérer une pression contraire sur les éducateurs : les jeunes les poussent à aller chercher, la comptable les pousse à y renoncer.

3.5.2. S'assurer que les jeunes aient à manger

A la différence d'autres foyers, les repas : déjeuner et dîner ne sont pas pris à l'étage de la MECS mais dans un grand self partagé par tous les membres de l'établissement (adultes et enfants), ouvert au public de 12h à 13h30 et de 19h à 20h30, où chacun se rend seul ou en petit groupe lorsqu'il le souhaite. Cette organisation, est à première vue, un avantage pour les éducateurs. Ils se voient ainsi débarrassés de nombreuses tâches pas toujours très agréables qui font le quotidien d'autres établissements : aller chercher le repas en cuisine, traverser la cour avec d'immenses plats brûlants, grimper les escaliers, mettre la table, nettoyer, débarrasser ou s'assurer que les jeunes s'en chargent au prix de conflits, de disputes, de démonstrations d'autorité susceptibles chaque fois de s'envenimer. Toutefois, cette organisation n'est pas sans poser un important problème aux éducateurs. Déchargés de ces tâches de travail, ils n'en restent pas moins responsables du fait que les douze "jeunes" de leur groupe mangent. Et il est autrement plus difficile dans ces conditions de relative liberté où chacun va et vient à son gré de repérer les absents, ceux qui ne sont pas rentrés à temps et qu'il faut rappeler à l'ordre, ceux qui sont sortis pour des activités ou d'autres raisons entendues comme légitimes et à qui il faut garder à manger.

Tant que les éducateurs jouaient un rôle décisif dans la chaîne d'alimentation des adolescents, ils pouvaient – sans avoir à produire d'efforts particuliers – savoir qui était là ou non, à qui il fallait garder à manger ou pas. Désormais qu'ils n'ont plus d'utilité en situation, que leur intermédiation n'est plus sollicitée, les voilà qui peinent terriblement à scruter toutes les tables, à faire le tour des chambres, à passer des coups de téléphone pour vérifier auprès des uns et des autres qu'ils ont mangé. En tous cas, force est de constater que les éducateurs échouent tout à fait dans leur rôle notamment en ce qui concerne les repas à garder pour les absents. Et ils

échouent à tel point - et sont si couramment interpellés par des adolescents qui rentrés plus tard ne trouvent pas à manger - qu'ils finissent par sérieusement douter de l'honnêteté de ceux qui les entourent.

Les accusations fusent. Ils accusent : ceux qui étaient absents-sans-raison d'avoir mangé la pitance des absents raisonnables (de ceux dont l'absence était autorisée). A moins que ce soient les jeunes de l'autre groupe (dont les éducateurs oublieraient de réserver les assiettes, ce qui alimente un peu le filet de rivalité entre les deux équipes). A moins que ce soient les cuisiniers (à qui ils donnent le nombre chaque soir d'assiettes à garder) qui n'auraient rien écouté. L'hypothèse des veilleurs morfals qui vident les assiettes gardées pour les jeunes (puisque ce problème arrive généralement le soir quand les éducateurs sont déjà partis) a aussi son petit succès. A moins que le collègue qui a « réservé » les assiettes se soit trompé. A moins qu'une fois rentrés et faisant face à un repas pas tout à fait à leur goût, les jeunes ressortent s'acheter des kebabs. Et comble de la supercherie, demandent le lendemain à se faire rembourser en mentant éhontément sur l'absence de l'assiette qui leur était réservée.

C'est, durant la période étudiée, l'hypothèse qui affleure dans l'agenda. Walid vient de demander le remboursement du kebab qu'il s'est acheté la veille à un éducateur. Celui-ci, le sourcil levé, ouvre l'enquête. Il demande, à travers l'agenda, au prochain éducateur qui verra Éric (le veilleur présent la veille) de recueillir sa version des faits : Assiette ou pas assiette ? Remboursement ou pas remboursement ?

L'affaire paraît relativement dénuée d'intérêt mais elle est caractéristique de ces chaînes de mobilisation à n'en plus finir qui se tissent pour compenser la difficile gestion des événements par des personnes qui ne sont pas appelées à y participer. Évidemment les choses seraient autrement plus simples si les jeunes demandaient aux cuisiniers plutôt qu'à leurs éducateurs de leur garder leur assiette ou si encore les veilleurs se voyaient doter d'un pécule et qu'ils pouvaient intervenir dans le cours d'action.

3.5.3. S'assurer que les jeunes accèdent aux soins médicaux dont ils ont besoin

Ouverture des droits à la sécurité sociale

Dans le monde social en général, les enfants sont rattachés au régime de sécurité sociale de leurs parents. Lorsqu'ils ont besoin d'accéder à des soins, ils se rendent chez le médecin comme à la pharmacie avec la carte vitale ou l'attestation de sécurité sociale de ces derniers. Il n'est évidemment pas envisageable de soustraire aux parents au moment du placement leur carte vitale, ni de compter sur eux pour qu'ils remettent au foyer, à chaque renouvellement de celle-ci, leur attestation de sécurité sociale. Pour ces raisons, tout enfant placé peut être affilié en son nom propre (se voir attribuer un numéro de sécurité sociale) et bénéficier de la Couverture Médicale Universelle Complémentaire de plein droit.

Dans chaque département un service de l'aide sociale à l'enfance est chargé des relations de l'institution avec la sécurité sociale. C'est ce service qui demande l'ouverture des droits des en-

fants lorsqu'est prononcée une mesure de placement. Et c'est à ce service que la sécurité sociale adresse les attestations des enfants. Il se charge alors d'en envoyer une copie à la circonscription ASE dont dépend l'enfant qui est à son tour chargée d'envoyer une copie au foyer. Dans le foyer que nous étudions le précieux pli est reçu par les secrétaires qui rangent l'attestation dans le dossier de l'enfant qui se trouve dans leur bureau au rez-de-chaussée de l'établissement. Un dossier dans lequel les éducateurs se doivent de la prendre et de la remettre chaque fois qu'un enfant doit aller chez le médecin, faire un examen médical, se rendre à la pharmacie, à l'hôpital.

En général les éducateurs, que ce très long circuit (qui n'arrive même pas jusqu'à eux et jusqu'aux enfants) amuse moyennement photocopient l'attestation dès qu'ils en ont l'occasion. Tout pourrait relativement bien se passer si d'une part les attestations de CMUC ne comportaient pas ce type de message : « *Valable du 11/03/2015 au 10/09/2015* » extrêmement frustrant et si, en outre, il n'y avait pas un milliard de raisons pour qu'une telle chaîne dysfonctionne (tant lorsqu'il s'agit de faire "redescendre" les précieux documents que lorsqu'il s'agit de faire remonter l'existence de problèmes comme le fait, par exemple, que le foyer ne dispose pas de l'attestation CMUC de tel ou tel enfant).

Il est ainsi, durant la période étudiée, une série de messages dans l'agenda au sujet d'Aliya qui vient d'être placée à 15 ans ½, qui a besoin de soins d'orthodontie et dont les éducateurs attendent l'attestation CMUC impatientement. Très impatientement parce que la Couverture Maladie Universelle n'offre une prise en charge gratuite des soins d'orthodontie que si et seulement si l'enfant débute son traitement avant ses seize ans.

Cette impatience des éducateurs est palpable dans l'agenda où s'enchaînent des messages invitant les uns et les autres à « secouer » l'Aide Sociale à l'Enfance à ce sujet. Si les éducateurs trépignent à ce point c'est qu'ils ignorent s'ils n'ont pas encore l'attestation en raison des délais de traitement de la sécurité sociale ou si celle-ci se trouve, tout simplement arrêtée quelque part le long de la chaîne qui devait la conduire au foyer, sur le bureau, dans les pyramides de papiers, d'une personne qui ne lui attribue pas la valeur, l'incidence, l'importance qu'ils sont susceptibles quant à eux, engagés dans l'action, de lui attribuer.

L'expérience répétitive de ces situations conduira certains éducateurs, durant notre séjour au foyer, à tenter de prendre de court l'aide sociale à l'enfance en créant des comptes *ameli*¹²⁹ aux jeunes leur permettant de télécharger directement les attestations. Une initiative qui ne passera pas inaperçue et pour laquelle ils se feront rabrouer par tous les maillons de la chaîne ainsi court-circuitée et notamment par les secrétaires du foyer.

S'enquérir de l'état de santé des jeunes

Puisque Stella se plaignait de sa gorge, Hanaé, une éducatrice de l'équipe, se laisse à deux reprises un message dans l'agenda : « Stella gorge », pour ne pas oublier de vérifier si les douleurs n'ont pas empiré. L'agenda se fait ici le relais, et c'est une pratique courante, d'attentions qui semblent habituellement découler "naturellement" du souci de l'autre et qui agissent d'ailleurs comme autant de preuves de l'empathie et de l'inquiétude éprouvées à son sujet. Et

¹²⁹ Service informatisé de la sécurité sociale.

si Hanaé a très peu de chance de se souvenir concrètement que Stella s'est plainte de sa gorge, l'agenda est là pour le lui rappeler, pour combler l'écart, pour ainsi dire, entre l'éducatrice qui pourrait tout à fait oublier et le proche idéal et éprouvé.

Prendre rendez-vous

Et puis évidemment quand les maux de gorge persistent et que les éducateurs disposent d'attestations de sécurité sociale valables, les conditions sont réunies pour qu'ils s'illustrent dans une activité qu'ils réalisent à une fréquence impressionnante : prendre des rendez-vous médicaux.

S'ils prennent autant de rendez-vous, ça n'est pas parce que les jeunes ont des problèmes de santé particuliers. Lorsqu'on se penche, un peu sérieusement, sur les messages de l'agenda, on se rend rapidement compte que les verbes « annuler », « modifier », « changer » reviennent avec presque la même fréquence que le verbe « prendre ». C'est-à-dire, un fait un peu accablant, que les éducateurs annulent ou reportent presque autant de rendez-vous qu'ils en prennent.

En cause comme déjà évoqué - hormis les déficits d'attention des éducateurs - les refus récurrents des jeunes de partir le moment venu. Des refus justifiés couramment par ces derniers, par le fait qu'ils n'étaient pas prévenus ou encore qu'ils l'ont été il y a si longtemps qu'ils ont oublié et qu'ils ont désormais autre chose à faire de prévu. Pour les éducateurs, c'est un peu le même problème qu'avec les assiettes disparues. Difficile de démêler le vrai du faux : est-ce qu'ils (eux-mêmes, leurs collègues) ont en effet commis une bourde et oublié de prévenir l'adolescent concerné ou est-ce que cet adolescent est de mauvaise foi et les fait marcher ?

Dans tous les cas, pour faire face à ce véritable problème d'annulation quasi-perpétuelle des rendez-vous les éducateurs se tournent là encore vers l'agenda. Pour chaque rendez-vous pris, certains n'hésitent pas à y inscrire trois ou quatre messages : le rendez-vous évidemment sur la page de droite le jour même mais aussi sur la page de gauche des messages pour indiquer qu'il faut prévenir les adolescents puis des rappels la veille et l'avant-veille.

Ainsi la conjuration des problèmes vient ajouter encore à la densité de l'agenda, au nombre de tâches à réaliser et au nombre d'éducateurs devant prendre part à leur réalisation.

Prendre son traitement

Lorsque les rendez-vous sont honorés et les traitements récupérés à la pharmacie (ce qui fait de même l'objet de nombreux messages), faut-il encore que les jeunes les prennent. Sur toute la durée du traitement d'Ayman, Julie (sa référente au foyer) a inscrit dans l'agenda à 19h : « traitement Ayman » pour que les éducateurs pensent à le lui rappeler. Ainsi si les agendas individuels permettent notamment de faire face aux changements, l'agenda de l'équipe est régulièrement sollicité pour produire – au contraire – de la régularité, de la constance jour après jour, malgré le chassé-croisé des éducateurs, malgré le travail *posté*.

4. Laisser des instructions

Si nous avons formulé tout au long de ce chapitre de nombreuses critiques à propos de l'agenda - ce piètre planning, qui ne convoque ni les capacités organisationnelles, ni le bon sens des éducateurs. Ce commanditaire despotique qui ne prend pas en compte leurs limites. Cette machine qui les transforme en sommaires exécutants, qui les prive du réflexe de réfléchir avant d'agir, qui les pousse à la bourde et parfois même les ridiculise. Ce débiteur de travail qui diffracte tout, enrôle à tour de bras jusqu'à rendre tout à fait impossible à quiconque de suivre les mouvements de l'équipe et de s'en sentir responsable. Ce compagnon peu fiable qui n'a, en plus, de cesse d'engraisser le travail d'autant de méta-prescriptions censées conjurer, prévenir les problèmes que son usage produit et entretient pourtant irrémédiablement - il semble important de souligner aussi l'intelligence de l'outil. On s'intéressera ici à la manière dont les membres de l'équipe se saisissent de cet objet pour se communiquer des conseils, se co-sensibiliser et prévenir un certain nombre de problèmes bien connus d'eux-mêmes et inhérents à leur activité. Autrement dit aux instructions *seen but unnoticed* que les éducateurs se communiquent au sujet non plus uniquement de ce qu'il faut faire mais de la manière dont il s'agit de le faire.

4.1. Les informations : attention aux émotions

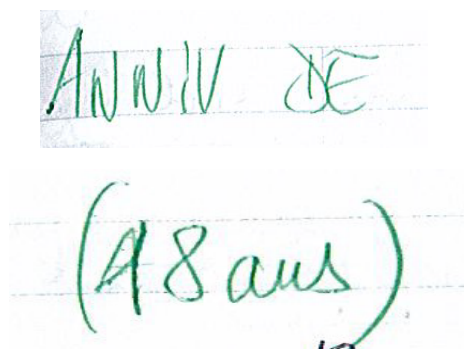
4.1.1. Les anniversaires

A certaines grandes occasions, la page de droite de l'agenda (celle dévolue habituellement aux rendez-vous) se voit agrémentée de messages écrits en grosses lettres, si ce n'est même en couleur. Ils se détachent clairement du reste de la page, ils ne passent pas inaperçus, ils interpellent. On trouve, par exemple, un message indiquant en gros, en jour et date : Sanaa...

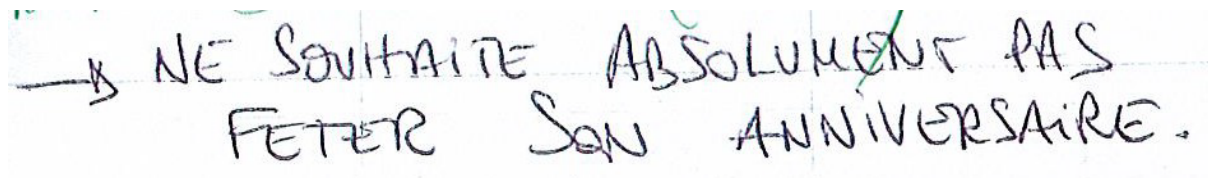
A close-up photograph of a handwritten message in pink marker on lined paper. The text reads "à Sanaa !!!" in a large, cursive, and expressive script. The exclamation marks are particularly large and bold. The background shows the horizontal lines of the paper.

Ce message a été inscrit bien avant le jour J. Il est resté en sommeil tranquillement dans l'agenda durant plusieurs mois jusqu'au jour où enfin il a pu être dit, crié, chanté à tue-tête à la jeune fille. En écrivant ce message au feutre, en grand et en lui adjoignant trois joyeux points d'exclamation, le rédacteur invite, ce jour-là, tous ses collègues en poste, quels qu'ils soient, à taper dans le dos de Sanaa avec un grand sourire. Il est d'autres jeunes qui pourraient

ne pas apprécier de telle marque de familiarité. Ainsi trouve-t-on en jour et date : « Anniv de Ayman (18 ans) ».



L'écriture plus neutre, laisse à chacun l'espace de voir comment il s'empare de cette information. Dans un cas plus extrême un message est ajouté le jour de l'anniversaire d'Aliya pour éviter qu'un éducateur ne *mette les pieds dans le plat* :



4.1.2. Les sorties et les fêtes

Pour faire face aux limites qu'impose l'agenda aux grands déploiements scripturaux, certains éducateurs n'hésitent pas à recourir à des petits dessins. On pourrait qualifier de « boute-en-train » les messages qui indiquent la soirée Halloween, la fête de la musique (et le 1^{er} jour de l'été), le bal du foyer et la sortie à Deauville :

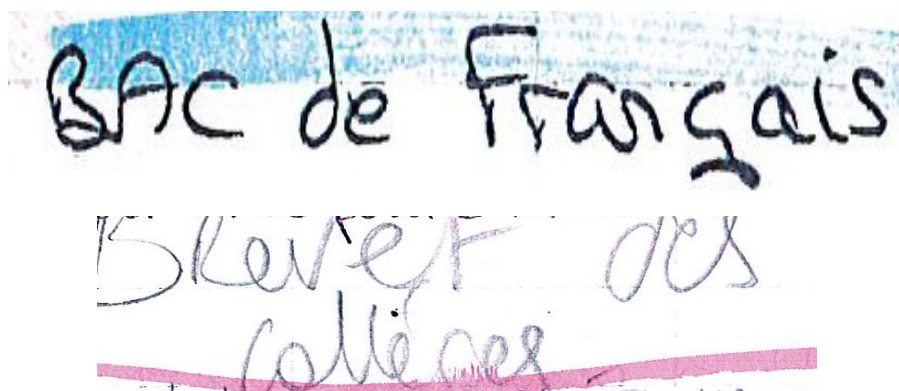


Le procédé est enfantin certes mais utile, très utile diront les éducateurs les plus prompts à se montrer enjoués en de pareilles occasions. Ce petit *envoûtement* est une véritable instruction :

merci aux éducateurs qui verront ce message, d'investir joyeusement ce moment, et de refermer d'ailleurs sans plus attendre l'agenda, de sortir du bureau pour se mêler – un grand sourire s'il vous plaît - aux festivités.

4.1.3. Les examens

Autres messages caractéristiques de ces possibilités de guidage à distance qu'offre l'agenda : ceux qui fleurissent aux moments des examens scolaires de fin d'année. Cette fois il n'est plus une lettre pour aller danser, les éducateurs écrivent sur la pointe des pieds pour ne pas déranger : « Bac de français Abdoulaye », « Abedin, Kevin, Stella Brevet des collèges ».



4.2. Les plis de l'action

Au gré de ce chapitre, nous avons mis particulièrement en avant la dimension relationnelle du métier. Et puisqu'être éducateur est affaire de relation, la communication¹³⁰, rien d'étonnant à cela, est au centre de l'activité : 82 % des tâches prescrites dans l'agenda vont nécessiter au moins un acte de communication au cours de leur réalisation (et 70% un acte de communication synchrone). Autrement dit sans parler, ni écrire, les éducateurs ne pourraient réaliser que 18% des tâches qu'ils s'assignent. Néanmoins, l'étude des verbes utilisés dans les messages de l'agenda pour décrire les actions à réaliser révèle que ces activités de communication (centrale dans le métier d'un point de vue praxéologique) sont régulièrement passées sous silence¹³¹. Ainsi, par exemple, les éducateurs utilisent généralement le verbe « prendre » dans les instructions visant à ce que leurs collègues aillent chercher du matériel scolaire ou des produits d'hygiène dans le bureau de la comptable. Pour autant, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, Corinne, la comptable ferait une drôle de tête si les éducateurs entraient dé-

¹³⁰ « Il faut même pouvoir aller plus loin et prétendre dans le cas des éducateurs spécialisés que la parole fonde par excellence le faire tout entier des éducateurs, qu'elle constitue le principal outil professionnel qui caractérise leur activité professionnelle. » Laurent Cambon, « Les mots du quotidien des éducateurs, une question d'identité », Revue Actif Formation, n°386, Octobre 2008, p 42.

¹³¹ Il est d'ailleurs remarquable, bien que ça nous éloigne un peu de notre sujet que certains verbes de communication d'usage très courant comme : dire, discuter et parler sont tout à fait absents du vocabulaire de l'agenda.

libérément dans son bureau, ouvraient l'armoire et se servaient. De la même manière, les éducateurs se prescrivent de « changer des ampoules » et non de demander à Nassim, l'homme d'entretien de le faire ou encore (comme d'ailleurs la plupart des gens) de « prendre rendez-vous » chez le médecin et non d'appeler pour demander s'il est possible d'obtenir un rendez-vous. Cette omission de l'action à réaliser auprès d'un tiers (la comptable, les secrétaires médicales, l'homme d'entretien) pour qu'il puisse réaliser l'action escomptée est caractéristique du statut d'intermédiaire conféré à certaines catégories de travailleurs¹³². Suivre cette banale tendance à nier l'importance du rôle des autres dans la réalisation d'une action conjointe, nous permet de mieux comprendre les conflits inter-catégoriels qui agitent le foyer et la manière dont les éducateurs s'organisent pour les apaiser.

Prenons le cas par exemple de cette instruction laissée dans l'agenda : « envoyer le courrier de Stella au tribunal ». Dans les faits, les éducateurs n'envoient pas de courriers, ils confient les lettres aux secrétaires du foyer qui s'en chargent. Par souci de concision et de clarté l'instruction est pliée¹³³ et fait ainsi référence à un geste tout à fait ordinaire : poster. Un geste simple qui ne nécessite qu'une petite mobilisation et dont l'accomplissement promet d'être rapide. La simplification est efficace, on le comprend, mais pas sans conséquence. Disons qu'un éducateur est trop fatigué, pas d'humeur pour se lancer dans une tâche compliquée. Il décide de faire une pause, d'aller fumer une cigarette dans la cour. Avant de descendre, il se souvient du courrier de Stella qu'il faut envoyer. Le bureau des secrétaires étant sur son chemin, il prend la lettre (ce sera toujours ça de fait !). Seulement voilà : la secrétaire fait attendre notre pauvre éducateur car elle est au téléphone, puis elle critique l'endroit où Stella a inscrit l'adresse sur l'enveloppe (au milieu plutôt qu'à droite) puis elle pose des questions sur le contenu de la lettre etc. L'éducateur sera plus ou moins patient selon son humeur mais quoi qu'il en soit : tout ce que la secrétaire lui fait faire (et qu'il n'aurait jamais eu à faire face à une boîte à lettres) ne peut être vécu que comme une charge de travail supplémentaire.

En choisissant d'utiliser ou de ne pas utiliser des verbes de communication (en *praxéologisant* plus ou moins les gestes qui devront être réalisés), les instructeurs font figurer dans leurs messages des indications sur lesquelles leurs collègues vont s'appuyer pour anticiper la durée et le degré de simplicité des tâches à accomplir. Ainsi ces choix de rédaction participent à fixer un coût (en termes de temps, d'efforts, de patience) à la réalisation de chaque tâche. On peut facilement identifier dans l'agenda trois niveaux de formulation/anticipation :

- la formulation ne laisse paraître aucune nécessité d'en passer par un autre acteur, elle gomme pour ainsi dire les détours auxquels les éducateurs sont contraints ;
- la formulation évoque la nécessité d'en passer par d'autres acteurs mais leur confère une position passive¹³⁴ ;
- la formulation fait état de la nécessité pour les éducateurs de se synchroniser, de s'entendre avec d'autres acteurs, de « voir avec ».

¹³² Soulignons à nouveau que les éducateurs sont eux-mêmes régulièrement traités de la sorte.

¹³³ Nous empruntons la notion de *pli* à Gilles Deleuze, *Le Pli Leibniz et le Baroque*, Les éditions de minuit, collection critique, 1988.

¹³⁴ On trouve dans ces instructions qui ne donnent à l'autre qu'une place très secondaire, les verbes : appeler, rappeler (dans les deux sens du terme : répéter le geste d'appeler et rabâcher ce qui risque sans arrêt d'être oublié), contacter, demander, transmettre, expliquer, confirmer, prévenir.

Évidemment plus on monte, par le choix des verbes, dans cette chaîne, plus les éducateurs se voient invités à reconnaître à celui à qui ils vont s'adresser un rôle majeur dans l'accomplissement des tâches. Toutefois plus, toute chose égale par ailleurs, le coût de la réalisation des tâches sera élevé, moins ils trouveront d'occasion de les réaliser. Autrement dit, présenter une tâche comme fastidieuse – dans le cadre d'une prescription et même dans le cadre d'une auto-prescription inscrite quelques jours plus tôt – n'est jamais la meilleure option si on souhaite lui donner le plus de chance possible d'être réalisée. Face à ce double enjeu, on observe la manière, particulièrement intéressante, dont les instructeurs vont se déplacer sur cette chaîne. Au comble des tensions avec les secrétaires on trouvera ainsi l'instruction : « voir avec Pati pour envoi courrier père de Kevin » laissée par Mélanie à ses collègues, leur conseillant par là-même de prendre des gants pour réaliser cette tâche. Ainsi, de même, après plusieurs différends avec Corinne, la comptable, on trouve dans l'agenda en lieu et place de l'habituel « prendre » suivi d'une liste de produits : « demander à Corinne du gel douche et du dentifrice pour Kevin, des savonnettes pour Stella ». Une instruction qui fait tant valoir le rôle de Corinne que celui des adolescents que celui des éducateurs. La mise en avant de Kevin et Stella est l'occasion pour ces derniers de remettre les *pendules à l'heure* : ils font leur travail en allant chercher ces produits et n'ont pas à porter cette demande avec maintes circonvolutions comme s'ils devaient les mériter. Avec un message tel que celui-ci – tout à fait remarquable par les éducateurs puisqu'il sort du commun - l'instructeur (qui vient certainement d'essayer une dispute au moment où il rédige ce message) prépare son collègue à un éventuel incident. Il l'enjoint à prendre des gants avec Corinne et le dote d'un argument de légitimation clé en main (Stella, Kevin). Il l'équipe, pour ainsi dire, pour que la dispute soit évitée et pour que, le cas échéant, il ne se laisse pas marcher sur les pieds.

4.3. Nommer les autres de l'autre : Travailler la place du parent

« S'adressant à leur enfant, à Marsha et à lui, John lui demande où est sa mère et non où est Marsha, alors même que l'enfant sait très bien qui ce nom désigne, chaque fois, par exemple, qu'il entend son père l'employer en parlant avec un ami adulte de la famille. Une telle pratique référentielle n'est donc pas simplement fondée sur ce à quoi il a été fait référence dans la conversation, qui peut être montré ou importé à titre d'information ; elle l'est aussi sur le degré de licence ou de restriction verbale qui lie normativement les deux participants »¹³⁵

Une autre variation remarquable dont font usage les éducateurs dans les messages qu'ils se laissent dans l'agenda concerne la manière dont ils désignent les parents des adolescents accueillis au foyer. Ces derniers peuvent être nommés selon trois degrés d'intimité : papa/maman, père/mère, M. X /Mme X. Et puisque les éducateurs ont le choix, toute préférence affichée pour l'une ou l'autre de ces manières de les nommer communique un parti pris à leur lecteur. Un parti pris au sujet du parent et de la relation qui le lie à son enfant et un parti pris

¹³⁵ Erving Goffman, « La condition de félicité 1 » Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 64, septembre 1986, p 74.

quant à la manière dont il s'agit de s'adresser à lui. Faut-il se montrer plus ou moins formel ? Plus ou moins chaleureux ? Sérieux ?

Ces variations sont très souvent indexées sur la manière dont l'enfant et le parent semblent s'investir mutuellement. Voir Amira et sa mère se faire des câlins, les entendre se donner des surnoms affectifs fait pencher la balance du côté de « maman ». Les premiers éducateurs à avoir saisi cet aspect de leur relation ont pu ainsi à travers l'agenda (comme d'ailleurs dans les transmissions, les réunions, les discussions informelles) communiquer à leurs collègues le caractère « maman » de la mère d'Amira. Et ainsi les inviter à lui parler d'Amira de façon affectueuse et à parler à Amira de façon affectueuse de sa mère. Dans un autre registre, la mère de Sydney (qui n'est pas moins appréciée, considérée, louée par les éducateurs) est nommée : « la mère de Sydney ». Aucun des éducateurs qui auront vu Sydney et sa mère ensemble n'auront eu l'occasion d'assister à des effusions affectives et jamais ils n'auront entendu Sydney ni sa mère se donner des petits noms. Ainsi « mère » semble à leurs yeux bien plus approprié. Les éducateurs qui lisent l'agenda sont invités à lui parler de son fils sans fioriture, lui parler de *son petit bonhomme de fils* paraîtrait particulièrement déplacé. Dans un autre registre encore, les relations entre Stella et son père, à l'arrivée de cette dernière au foyer, sont extrêmement tendues. Le père est très en colère contre sa fille mais aussi la juge, l'aide sociale à l'enfance et tous les acteurs qui ont participé et participent à cette décision de placement. Il préférerait d'ailleurs voir sa communication avec les éducateurs du foyer réduite au strict minimum. Ce dont il a informé les éducateurs avec lesquels il a pu être en contact. Ainsi lorsqu'il s'agit tout de même de prescrire le fait de le contacter, il est nommé, par ceux qui ont déjà été en contact avec lui : « M. Gensin ».

Il est évidemment d'autres repères que les manières de désigner les parents susceptibles d'aider les éducateurs à se positionner à leur endroit. Toutefois ces désignations ont leur poids. Au point que les éducateurs puissent décider de les faire évoluer, dans l'espoir aussi de faire évoluer les relations entre parent et enfant. Ainsi il arrive que M. et Mme X soient périodiquement nommés « papa et maman ». Non pas pour que les éducateurs se mettent de but en blanc à leur taper sur l'épaule mais pour qu'ils se rappellent de cette possibilité. Ainsi de temps à autre lorsque les éducateurs entrevoient une petite éclaircie, même minime, ils n'hésitent pas à forcer le trait. Il faut dire que tant que M. Gensin est M. Gensin on ne lui dira pas au hasard d'une conversation que sa fille a pleuré et qu'elle a besoin de lui, comme on ne dira pas à sa fille que son papa s'inquiète pour elle car il ait trop de risques que Stella allant vers son papa ou que M. Gensin allant vers sa fille, se fasse claquer la porte au nez et que le lot des rancoeurs se trouve encore multiplié. Toutefois dès lors que les éducateurs perçoivent même de façon fugace (même en l'absence de preuves tangibles) l'existence pour Stella de son papa ou l'existence pour M. Gensin de sa petite fille, il y a un intérêt à courir ce risque. Soit à investir Stella en qualité de "fille à son papa" et M. Gensin en qualité de papa. Sait-on jamais. Ce pas esquissé pourrait être suffisant pour redonner à ces potentialités l'espace de se déployer.

4.4. Produire le travail

En comparant l'usage fait par tous les éducateurs de l'agenda, on peut facilement observer le fait qu'ils n'appréhendent pas tous de la même manière le travail à faire. En jeu notamment ici l'écart des capacités des membres : à anticiper, à aller vers les enfants ou d'autres acteurs pour recueillir leurs demandes, appréhender leurs problèmes et faire des propositions¹³⁶. Ainsi l'usage d'un agenda collectif comporte le grand intérêt de rendre visible à tous, le travail qui *saute aux yeux* de chacun. S'opère par-là même une co-sensibilisation, une formation permanente des membres. Ainsi, par exemple, lorsque Julie note qu'il faut qu'elle appelle le consulat égyptien pour entamer les démarches en vue de l'obtention du passeport d'Ayman, c'est l'occasion de rappeler à l'ordre l'ensemble des éducateurs au sujet des jeunes qui n'ont toujours pas de passeport et qui vont en avoir besoin à leur majorité pour être régularisés. Elle va plus loin encore avec cette auto-prescription : « Rattraper une promesse lancée par Jean-Marie¹³⁷ aux jeunes : repas au KFC qu'il ne veut plus assumer. », en faisant des promesses non tenues d'un collègue : des fautes à rattraper et en faisant de ce rattrapage : le devoir « moral » de tout un chacun.

Au-delà de sensibiliser au concernement des uns et des autres, l'agenda est, de même, formateur en termes de méthodologie. L'habileté des uns à décliner une série de gestes et d'attentions aux situations tout à fait susceptibles de laisser cois les autres et plus encore ceux qui ne connaissent pas le métier est une des dimensions du travail les plus difficiles à enseigner. Charge ici dans l'agenda aux éducateurs de se donner mutuellement l'exemple, de s'éveiller, de s'apprendre à décliner en tâches réalistes, *accomplissables*, saisissables ce matériau brut que constitue la vie et ses problèmes.

Ainsi si certaines auto-prescriptions sont si pliées (à la manière de : « Stella gorge ») qu'il n'est pas envisageable pour le simple lecteur d'en apprendre quoi que ce soit, d'autres sont exemplaires. C'est le cas de celle-ci par exemple : « *Stella : Voir sur ameli. Si le changement d'adresse a bien eu lieu. Puis télécharger une nouvelle attestation CMUC avec l'adresse et l'envoyer du site solidarité transport N° Navigo 459714 Code d'accès : 9V7LBJK5* ».

Hanaé qui se laisse ce message à elle-même n'a certainement pas besoin de décliner en étapes le travail qu'elle s'appête à faire. Néanmoins il s'agit là d'une opération que les éducateurs de l'équipe n'ont pas l'habitude de réaliser. D'autre part, comme la création des comptes *ameli* est controversée, comme déjà évoqué, il importe pour l'éducatrice de familiariser ses collègues à cette pratique, dans l'espoir qu'elle soit collectivement défendue et adoptée.

L'usage d'un agenda collectif ne règle évidemment pas l'ensemble des tensions, bien connues en tous lieux, entre ceux qui ne semblent jamais voir ce qu'il y a à faire et ceux qui sont trop maniaques, trop exigeants. Toutefois il permet de faire échapper les membres à certains problèmes récurrents des collectifs en leur offrant une vision d'ensemble de ce que les uns et les autres jugent important de faire, en mettant en lumière, bout-à-bout, les différentes percep-

¹³⁶ Si on compare durant la période étudiée le nombre d'auto-prescriptions, de prescriptions nominatives ou d'engagements pris à réaliser des tâches, on peut facilement évaluer les écarts entre les membres dans la répartition du travail : Julie (21 tâches), Hanaé (20 tâches), Adil (19), Louise (17), Mélanie (12) et Fatou (6).

¹³⁷ Un éducateur de l'autre service d'hébergement.

tions de ce qui importe ou non, en offrant une représentation pluraliste des manières de percevoir et de décliner le travail.

Conclusion

Comme tous les agendas, cet agenda d'équipe est un *artefact cognitif*. Il collecte bout-à-bout différentes tâches que les membres identifient comme devant être réalisées et il offre, par là même, une vision inédite du travail, que d'aucuns seraient susceptibles de se représenter sans lui. Le double-geste des éducateurs qui consiste à produire cette représentation et à la consulter à l'occasion de chacun de leurs services, est le premier palier de l'opération de *distanciation* qui est au cœur de notre recherche et - ce que nous entendons prouver à son occasion - du métier. Le passage de ce premier palier consiste pour les éducateurs à extraire du monde brut qu'est le foyer - foyer désignant ici une réalité qui n'est pas pré-ordonnée, ni saisissable *a priori* mais qui nécessite pour cela un travail constant d'ordonnement¹³⁸ - les tâches de travail qu'ils se donnent pour mission de réaliser. Les éducateurs opèrent généralement ce travail de saisie *in vivo*, dans le cours même de leurs conversations avec les adolescents, de leurs échanges avec les parents, les secrétaires médicales, les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance etc., sans que cela nécessite un sas de réflexion particulier.

Pour cette raison, l'entourage immédiat des éducateurs jouit d'une familiarité certaine avec ce médiateur et est, tout à fait, au fait des usages que les éducateurs en font pour : 1) *s'informer mutuellement du travail à faire* ; 2) *assurer la constance de l'activité malgré l'instabilité de leur propre emploi du temps* ; 3) *conjurer leurs oublis*. La connaissance de ces usages par l'entourage des éducateurs est d'ailleurs telle que certains membres de cet entourage notamment les adolescents, la maîtresse de maison, les surveillants de nuit n'hésitent pas à mobiliser l'agenda, en demandant au premier éducateur venu d'y faire "passer" certaines de leurs demandes.

Toutefois, cette connaissance largement partagée ne recouvre pas l'ensemble des usages que les éducateurs font de l'agenda. Certains de ces usages sont plus "discrets". Ainsi, la manière dont les éducateurs se guident, se conseillent, se stimulent pour mieux aborder le travail à réaliser. Ainsi de même, la capacité de l'agenda, à rappeler les éducateurs à l'existence, quand bien même ils ne sont pas présents physiquement, de leurs collègues (les autres éducateurs de l'équipe avec lesquels ils se relaient).

Ce chapitre a été, en outre, l'occasion de mettre en lumière certains effets néfastes de l'usage de l'agenda. Ceux engendrés par les "erreurs" individuelles des éducateurs : qui oublient d'actualiser leurs messages ou encore de divulguer certaines informations importantes quant au statut de ces derniers (comme le fait par exemple qu'ils soient des auto-prescriptions) mais aussi ceux, que nous pourrions presque qualifier en filant la métaphore médicale de *secondaires*. Ainsi, le fait, par exemple, que les éducateurs identifient plus de tâches à réaliser, qu'ils ne parviennent à le faire ou encore, le fait que l'agenda offre une représentation du travail, inédite certes, mais aussi – ce qui se révèle très ennuyeux - partielle et incomplète. En adaptant leurs prescriptions à l'unité de mesure du temps de l'agenda journalier, les membres

¹³⁸ Nous nous intéressons dans cette thèse exclusivement au travail d'ordonnement mené par les éducateurs mais ceux qui les entourent mènent évidemment un travail du même ordre, à commencer par les adolescents qui vivent au foyer et dont d'ailleurs les prises de position l'emportent couramment sur celles produites par les éducateurs, obligeant ces derniers à constamment se repositionner et vice-versa.

opèrent une diffraction du travail. Ils le segmentent en petites tâches que différents éducateurs peuvent être amenés à réaliser. Ainsi chaque lecteur/exécutant de l'agenda n'est pas toujours en mesure de recomposer l'activité à laquelle il prend part dans son entier et ignore régulièrement des éléments non négligeables du contexte dans lequel il intervient si ce n'est, par moment, le sens – les raisons d'être - de l'activité qu'il est en train d'accomplir. Ainsi les usagers de l'agenda prennent couramment l'habitude d'agir sans réfléchir, sans anticiper leurs actions, sans faire preuve d'une intelligence logistique (sans par exemple profiter d'un déplacement pour accomplir toutes les tâches devant avoir lieu dans un secteur proche, ou encore sans profiter de l'occasion d'être en contact avec une personne pour lui faire-part de toutes les demandes devant lui être adressées). Ce manque de "présence d'esprit" engendré par l'organisation même du travail, n'est par ailleurs pas sans exposer les adolescents à de véritables problèmes notamment médicaux. Plus les tâches devant être accomplies par les éducateurs sont complexes et s'étalent sur un temps long (ce qui est par ailleurs généralement révélateur de leur importance), plus les éducateurs semblent sujets à échouer à leur réalisation.

Pour finir, hormis les problèmes engendrés ou accentués par l'usage de l'agenda, ce premier chapitre a aussi été l'occasion – ce qui a évidemment toute son importance pour la suite de cette thèse - de présenter un certain nombre de difficultés inhérentes au métier lui-même. Ainsi, nous avons notamment insisté sur la dépendance des éducateurs. Nous avons décrit pour cela trois caractéristiques fortes du métier : 1) le fait que les éducateurs travaillent à la demande ou en réaction à des actions d'autres acteurs (notamment des adolescents qu'ils accompagnent) ; 2) le fait que la réussite de leurs accomplissements dépend en grande partie du bon vouloir d'autres acteurs et notamment des adolescents puisque près de la moitié des tâches qu'ils se prescrivent consiste à faire faire des choses à ces derniers ; 3) et surtout, un fait central, le fait que les éducateurs soient soumis à une importante division du travail et des responsabilités ce qui les oblige à faire appel régulièrement à d'autres acteurs (à s'en remettre à la comptable, aux cadres, aux référents ASE des adolescents, à leurs responsables légaux etc.), pour des gestes parfois très simples mais qu'ils ne sont pas autorisés à accomplir par eux-mêmes ou de leur propre chef.

Ainsi si les accomplissements des tâches prescrites dans l'agenda peuvent paraître simples à première vue, c'est sans compter sur les "détours" que les éducateurs devront réaliser pour les exécuter. Ainsi notons que cette possibilité de faire appel à d'autres acteurs, qui pourrait paraître favorable aux éducateurs, complique bien souvent leurs accomplissements (d'autant que ces autres acteurs ne sont pas toujours fiables). En outre, notons qu'à l'occasion de ces contacts, les éducateurs sont bien souvent mis dans l'obligation de se justifier et appelés à affronter des jugements sur leur travail.

En bref, nous avons cherché tout au long de ce chapitre, à l'opposé d'une vision utilitariste et simpliste de l'agenda, à mettre en lumière l'existence d'une exigence pesant de tout son poids sur les éducateurs et susceptible de supplanter, de prendre régulièrement le pas, sur les enjeux productivistes de réalisation des tâches qu'ils se prescrivent. Cette exigence, nous aurons l'occasion de toute cette thèse pour la requalifier, consiste pour les éducateurs à rendre accessible leur travail et les adolescents qu'ils accompagnent.

Chapitre 2 : Les transmissions

Avant-propos : L'accountability

C'est certainement à l'ethnométhodologie qu'on doit le fait d'avoir posé clairement et de façon tranchante les bases d'un programme qui allait permettre le déploiement actuel de nombreux courants de sociologie. C'est certainement à l'ethnométhodologie qu'on doit le fait d'avoir essuyé les effets de cette rupture radicale qui comme tout retour aux racines a permis à tant de pensées - qui auraient pu sans cette brèche déjà ouverte se trouver raccompagner, sur le champ, aux portes de la discipline - d'y trouver l'espace de se déployer. En quelques mots, nous dirions de cette rupture qu'elle a consisté à considérer l'ordre social, non plus exclusivement par le biais de ses effets, mais comme l'effet d'une production locale et incessante. En faisant ce constat, au-delà d'inviter les sociologues à étudier les compétences des membres pour produire de l'ordre en situation, Harold Garfinkel a coupé les ponts avec une vision étiologique de la recherche. Ce qui n'est pas sans rappeler, le geste de C.S. Peirce¹³⁹ et de W. James¹⁴⁰ envers leur propre discipline.

Une des premières observations de l'ethnométhodologie, c'est que toute une partie de ce qui nous conduit à agir raisonnablement aux yeux des autres, est pour ainsi dire sous-instruite, sous-déterminée, sous-commanditée. « L'activité la plus routinière, anodine, familière qui soit, n'est jamais « donnée » à l'avance, n'est jamais tenue pour une copie conforme, ni une reproduction mécanique, d'un modèle plus ou moins formalisé auquel il suffirait de se référer ». ¹⁴¹ C'est en situation, dans un contexte, à un moment donné, auprès de personnes données qu'il prend sens d'agir de telle ou telle manière, d'équilibrer ses actions de telles ou telles façons, parce que, et c'est ce qui importe, ces actions, ces manières d'agir sont loin de se résumer à des observances. Elles sont productives et créatrices, les pierres angulaires d'un ordre local incessamment en train de se faire¹⁴². C'est ce travail méticuleux de production de l'ordre, *in situ* et *in vivo* (toujours situé et toujours en cours), qui intéresse en grande partie l'ethnométhodologie. Ainsi, comprendre ce courant de recherche nécessite de prendre, en quelque sorte, "l'escalier de service" et d'en descendre quelques marches pour régler ses perceptions et sa sensibilité à des niveaux d'interactions qu'on envisage rarement d'explicitier dans la description courante de nos activités.

L'*accountability* (la descriptibilité), à laquelle nous dédions cet avant-propos, désigne la disposition tout à fait ordinaire des acteurs à rendre intelligibles, reconnaissables, cohérentes,

¹³⁹ Charles Sanders Peirce, « Comment rendre nos idées claires », la Revue philosophique de la France et de l'étranger, quatrième année, tome VII, janvier 1879. Et Charles Sanders Peirce, « Comment se fixe la croyance » la Revue philosophique de la France et de l'étranger, troisième année, tome VI, décembre 1878, En ligne <http://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf> Consulté le 19 Août 2019.

¹⁴⁰ William James, *Le pragmatisme*, Flammarion, Champs classiques, Paris, 2007 (paru aux Etats-Unis en 1907).

¹⁴¹ Michel Barthélémy et Louis Quéré, « Présentation : l'argument ethnométhodologique » in Harold Garfinkel, recherches en ethnométhodologie, PUF, Quadrige, Paris 2009 (r2007), p 12.

¹⁴² « il existe très peu de choses dans notre monde qui soient identifiées, instaurées, une fois pour toutes, c'est-à-dire sur lesquelles nous serions tous d'accord si nous avions à les définir en détails. [...] aucun principe, aucune règle d'organisation des relations sociales ne peut se passer de formes d'incarnation répétées. Il faut toujours les donner à voir, les faire exister, à « chaque nouvelle première fois » (« *each another next first time* » Garfinkel, 2002, p. 98). » Jérôme Denis, David Pontille, « Performativité de l'écrit et travail de maintenance », Réseaux, vol. 163, n°5, 2010, p 120. Ils citent : Harold Garfinkel, *Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism*, Rowman and Littlefield Publishers, New York, 2002, p 98.

disponibles, descriptibles, rapportables, analysables leurs activités. Une disposition mise en œuvre, de façon ordinairement *seen but unnoticed*, dans le cours d'action et qui permet à l'entourage des acteurs de saisir ce qui est en train de se passer, de reconnaître les situations (en tant qu'il s'agit de cours d'action identifiables dans leur contexte d'occurrence) et de s'y adapter. Cette disposition est, et ce point importe particulièrement, « indissociable de l'auto-organisation, occasionnée et locale des activités des acteurs »¹⁴³. Si elle est normative au titre qu'elle s'appuie sur des *allants de soi*¹⁴⁴, il s'agit avant tout d'une disposition qui vise à l'accomplissement de l'activité et à la coordination, à toutes fins pratiques, des membres qui y sont respectivement engagés.

Par ailleurs, loin de cette conception subtile de l'*accountability*, la notion a aussi un sens dans le langage courant. S'il n'y a pas d'équivalent en français, l'expression est très répandue en langue anglaise et très employée par les *managers*, les cadres, les gestionnaires. Selon cette acception - on quitte ici l'escalier de service pour monter dans les étages - l'*accountability* désigne la capacité des acteurs à produire des *accounts* – prescrits cette fois – et à rendre compte de ce qu'ils font¹⁴⁵.

Une des raisons fondamentales pour laquelle ces *accounts* prescrits et « noticed » (remarqués, observés) diffèrent des *accounts* bien souvent *seen but unnoticed* étudiés préférentiellement en ethnométhodologie c'est qu'ils ne reposent pas sur le partage synchrone d'une activité qui rend nécessaire l'agir conjoint et la compréhension mutuelle. Autrement dit, l'« auto-organisation » des acteurs n'est plus au rendez-vous et les conditions de l'implication conjointe qui fondent l'opérativité de l'*accountability* dans sa version ethnométhodologique, ne sont plus réunies. L'*accountability* selon cette seconde acception est une activité en soi, avec ses enjeux et ses objectifs propres. Une activité de *formulation* qui prend pour objet de discours l'activité réalisée par l'acteur invité à s'en expliquer. Au sein du foyer, les cadres mais pas uniquement – c'est le cas, de même, nous l'avons évoqué dans le précédent chapitre des secrétaires, de la comptable etc. - font peser sur les épaules des éducateurs une grande exigence de transparence et de justifiabilité. Ces derniers sont quotidiennement sommés d'exposer, de demander, de justifier, de rendre compte des motifs et objectifs de leurs actions afin d'obtenir ce qu'ils souhaitent de la part de ceux qui sont en mesure de le leur accorder. Ces contraintes s'ajoutent aux contraintes d'ordre pratique auxquelles les éducateurs font face pour accomplir leur travail. Néanmoins elles en diffèrent car le fait de s'y plier ne constitue pas, à la différence de l'*accountability* au sens ethnométhodologique du terme qui est une ressource pour l'action, une avancée pour leur travail. Prenons, pour bien saisir cette distinction, des exemples précis : lorsque les éducateurs raturent une tâche dans l'agenda,

¹⁴³ Louis Quéré, 1987, op.cit., p 101.

¹⁴⁴ « Les gens agissent sous une contrainte d'intelligibilité et de pertinence ; or leurs conduites ne sont intelligibles et reconnaissables comme appropriées que pour autant qu'elles manifestent, dans leur forme même, un certain nombre de traits, tels que la typicité, la standardisation, la répétitivité, la reproductivité, l'impersonnalité, la concordance, etc. Ce sont des traits qui sont produits, composés par les acteurs ; et cette mise en forme, qui est le coeur même de leur action, a une fonction éminemment pratique : c'est ce qui permet à un partenaire de continuer, de répondre, d'enchaîner un acte intersubjectivement pertinent, etc. » Louis Quéré, « Sociabilité et interactions sociales », Réseaux, vol. 6, n°29, 1988, p 91.

¹⁴⁵ Hervé Dumez, « De l'obligation de rendre des comptes ou *accountability* », Annales des Mines, vol. 91, n°1, 2008.

lorsqu'ils en encadrent une autre, lorsqu'ils mentionnent dans leurs messages, alors que l'émission prime généralement, le rôle particulier d'un agent (de la comptable, de la secrétaire) afin d'alerter leurs collègues sur la nécessité de mettre des gants, l'*accountability* dont font preuve les éducateurs s'avère être une véritable ressource, utile à l'accomplissement de chacune de ces activités. En revanche, lorsqu'ils se doivent d'expliquer à la comptable à quel jeune va bénéficier le tube de dentifrice qu'ils sont venus récupérer, ou de rendre à leur chef de service leur fiche d'imputation contenant toutes leurs dépenses ou encore lorsqu'ils se doivent d'expliquer à la secrétaire : qu'ils ne considèrent pas comme un véritable problème le fait que Stella ait inscrit l'adresse du tribunal au centre plutôt qu'à droite de l'enveloppe, ils ne font – du point de vue strict de l'action qu'ils sont quant à eux en train de réaliser – pas la moindre avancée. En réalité ces explications qu'ils produisent, cette *accountability* « prescrite » qu'ils exécutent, n'a pas pour référence leur propre activité. C'est en référence à l'activité des secrétaires, de la comptable ou encore des cadres qu'elle prend tout son sens. Ainsi, il fait partie des affectations des secrétaires, à la différence des missions d'une simple boîte aux lettres, de veiller à la réputation de l'établissement. Pour cette raison, elles prennent soin de corriger et de soigner l'apparence du courrier qui quitte le foyer. Ainsi, il fait partie des attributions de la comptable de veiller au bon équilibre des dépenses de l'établissement. Si à la fin de l'année civile les frais engagés pour l'achat des produits d'hygiène sont trop élevés, elle devra s'en expliquer. Ainsi, il fait partie des affectations du chef de service et plus encore du directeur (responsable pénalement en tant que chef d'établissement) de s'assurer du sérieux des éducateurs qu'ils embauchent.

Les activités de chacun de ces acteurs qui réclament aux éducateurs de la transparence et celles de ces derniers sont, quand bien même différentes, particulièrement intriquées. Et si elles sont si intriquées, c'est que l'activité des éducateurs est au centre de l'activité globale de l'établissement, c'est au regard de cette dernière, que les autres professionnels (quel que soit leur grade hiérarchique) mènent leurs propres activités, périphériques en quelque sorte. Autrement dit, les éducateurs sont au foyer, ce que les policiers sont aux commissariats, les ouvriers aux usines, les enseignants aux établissements scolaires, les juges aux tribunaux et les médecins aux hôpitaux. Néanmoins à l'opposé de ces derniers (les juges et les médecins et dans une certaine mesure les enseignants), les éducateurs comme les policiers et les ouvriers sont des subalternes. Ainsi occupent-ils une position particulièrement pénible. Comme ils occupent une place centrale, ils disposent d'informations dont dépendent de nombreux professionnels de l'établissement pour pouvoir mener leur propre activité, ainsi sont-ils particulièrement sommés d'être transparents, *accountable* au sens prescrit du terme. Et comme ils sont subalternes, on leur réclame sans arrêt de s'exprimer non pas à partir de ce qu'ils sont en train de faire (en renforçant au passage leur action) mais en adoptant les perspectives de ceux qui les questionnent. Ainsi l'attention perpétuelle portée sur les éducateurs, loin d'être une attention qui les renforce dans l'accomplissement de leurs activités bien souvent les dissipe, en les obligeant à adopter un regard périphérique sur leur propre travail.

Ainsi, les éducateurs, on le verra notamment à travers la description des usages qu'ils font des transmissions, passent une grande partie de leur temps à opérer des va-et-vient entre le monde

subtil de l'escalier de service et le monde « de l'observance » des étages. Emmêlant dans leurs gestes, dans leurs pensées et dans leurs mouvements tant la nécessité pratique, située et irréfléchie de se comprendre au sens radical du terme pour mener une activité conjointe que celle prescrite d'agir de façon transparente et de se justifier.

Introduction

C'était une chambre de veille, c'est désormais le bureau des éducateurs. Depuis qu'ils ne travaillent plus la nuit, il n'y a plus de lit. Et depuis qu'il n'y a plus de lit, le fauteuil du bureau n'a plus à jouer des coudes : il siège. Il est notable toutefois qu'il ne siège pas face à la porte. On n'aurait pas idée ici de se placer dans l'axe pour faire face à ceux qui entrent ni d'ailleurs de s'offrir une vue dégagée sur le couloir. On a le goût visiblement du retrait. De là où on est, on peut toutefois facilement embrasser la pièce du regard : à droite la fenêtre, à gauche une sorte de petit renforcement avec l'ordinateur des jeunes et la porte d'entrée, en face un grand mur agrémenté de quelques affiches, d'un porte manteau et d'une imposante armoire. Voilà le domaine sur lequel siège notre siège, bien confortable d'ailleurs. Toutefois, ne prenons pas nos aises. Il se peut que d'une seconde à l'autre un éducateur entre dans le bureau et se précipite vers nous. Et hop ! Chaud devant ! Permutation rapide - habituelle et sans heurt - nous voilà levé en un rien de temps, le voilà qui s'installe et qui tape avec frénésie sur le clavier de l'ordinateur. Les transmissions n'attendent pas ! Tous les éducateurs de l'équipe le savent et savent repérer en un coup d'oeil leurs collègues qui entrent dans le bureau, d'un pas leste et l'air inspiré s'apprêtent à les rédiger. Et puisqu'elles n'attendent pas : place, ici, au deuxième chapitre de cette thèse qui leur est intégralement consacré.

Dans la première partie de ce chapitre, nous mettrons en regard les fonctions des transmissions et certaines difficultés psycho-cognitives qui atteignent couramment les éducateurs en faisant l'hypothèse d'une corrélation entre celles-ci et la pratique quotidienne des transmissions. Nous présenterons ensuite certains usages fait par les éducateurs de ces dernières et sur lesquels nous reviendrons plus en détail à la fin du chapitre. Et avant de clore cette partie, nous nous intéresserons à l'ennuyeuse capacité des transmissions, et à travers elles des éducateurs, à susciter l'agacement tant des adolescents que des cadres du foyer.

La deuxième partie, particulièrement courte, est réservée à la présentation du script des transmissions et de ses différentes rubriques. L'occasion de s'intéresser conjointement à deux processus récents : leur informatisation et leur individualisation.

La troisième partie, sera l'occasion de présenter le contenu des transmissions, nous conservons pour cela la même période d'étude que dans l'agenda, ce qui nous permettra de comparer ces deux médiateurs et de mettre plus finement en lumière, les usages pluriels et parfois inattendus que les éducateurs font des transmissions.

Et pour finir la quatrième partie - qui sera à nouveau l'occasion de croiser des données issues de l'analyse des écrits et de l'ethnographie - sera consacrée aux manières dont les éducateurs s'appuient sur la pratique des transmissions pour faire face individuellement et collectivement aux problèmes de comportement des adolescents, notamment ici de Stella.

Jeudi 23 avril 2015¹⁴⁶
Mélanie/Hanaé/Benjamin/Adil

Info :

Sanaa 23/04/15 : n'a pas dormi là. Elle est rentrée à 19h. Elle dort chez sa mère ce soir c'est organisé avec Mélanie pour qu'elle se retrouve demain.

Amira 23/04/15 : très remontée ce matin contre Aliya, insultes ++. Aliya a ouvert la porte et Amira lui a sauté dessus. Nous l'avons retenue.

Amira est partie à l'équitation mais il n'y avait plus de bus 250 donc elle est rentrée. Pendant la réunion, elle s'en est prise à Aliya violemment et lui a griffé le visage ++.

Après la réunion, nous (Hanaé et Adil) avons discuté un petit moment avec Amira et Leila, elle restait très agressive dans ses propos à l'égard d'Aliya, on a essayé de lui faire comprendre qu'Aliya avait pas grand-chose à voir avec sa colère et son agressivité qu'elle était juste l'occasion pour Amira de se dévouer.

Nous revoyons Amira à 18h. Puis sa référente ASE viendra à Suroît à 18h30.

Après déjeuner, j'ai (Hanaé) reçu un appel de la maman d'Amira, Amira l'avait déjà informé des coups qu'elle a porté à Aliya. J'ai pu expliquer un peu mieux à la maman ce qui s'était passé, elle en reparlera plus posément avec Amira pendant les vacances. D'autre part, la mère d'Amira rappelait car elle n'arrive pas à joindre Mme Letierrier à qui elle a fait une demande de secours financier pour pouvoir couvrir au moins une petite partie des frais engendrés par la présence d'Amira. J'ai vu de mon côté avec M. Gérard, on a remis 55€ à Amira pour St-Etienne.

Stella 23/04/15 : pas de cheval le matin, les filles auraient ratées leur car, elle a assisté à l'agression d'Aliya par Amira

Aliya 23/04/15 : Aliya a été griffée au visage assez profondément. Elle affiche un « tout va bien » et était partante pour la sortie de cette après-midi organisée par Mélanie où Amira sera présente. J'ai (Hanaé) récupéré son emploi du temps.

Nous avons rendez-vous avec la maman d'Aliya, Aliya et M. Gérard, le lundi 4/05 pour la signature du DIPC d'Aliya à 18h.

J'ai appelé le centre d'orthodontie Abel Caumartin, le souci c'est qu'ils n'ont pas de rendez-vous avant Juin, à moins qu'Aliya manque les cours mais il n'en est pas question. J'essaye donc avec le centre médical de la Madeleinoise. Elle a rendez-vous le mercredi 6 mai à 14h10, Il faudra aller la chercher à sa sortie de cours à 13h et manger un bout avec elle en chemin, ça laisse une petite demi-heure pour qu'elle déjeune et se lave les dents ! Adil si c'est possible que tu l'accompagnes ?

J'ai fait une note d'incidents concernant l' »agression » d'Amira et je l'ai faxée à l'ASE.

Ayman 23/04/15 : Encore mal au dos, il ne va pas au cheval, il part l'après-midi avec le groupe en sortie.

Walid 23/04/15 : A la maison toute la journée, un peu fatigué, il lit dans le bureau et va faire une petite sieste vers 18h30. Walid nous fait part de ses doutes au sujet de son orientation, il demande qu'on lui prenne rdv avec une cop.

Paul 23/04/15 : Il a participé à la sortie à Chalette-sur-Loing

Yacine 23/04/15 : Malade ce matin, il n'a pas été à Arpèges. Melanie a prévenu ce matin. Là en pointillé aujourd'hui...

Abdoulaye 23/04/15 : rdv à Henri Mondor au service addictologie. Le 4 mai à 12h accompagné d'un éduc. Il est au courant.

Sydney 23/04/15 : Il était à l'ambassade avec sa mère aujourd'hui, c'est en très très bonne voie pour le passeport qu'il devrait recevoir avant la fin du mois de Mai !

Kevin 23/04/15 : n'est pas rentré de la nuit. Je lui ai laissé un message ainsi qu'à son père.

Je l'ai rappelé cette après-midi à plusieurs reprises sans réponse. J'ai finalement eu Kevin en ligne, il me dit qu'il m'expliquera en rentrant, il ne semble pas bien au téléphone. Il rentre à 21h.

Abedin 23/04/15 : En vacances, en famille.

¹⁴⁶ Comme déjà souligné, tous les matériaux reproduits dans cette thèse ont été intégralement anonymisés. Les prénoms et les noms des personnes évoquées, ceux des établissements, des villes, des rues etc. ont été modifiés.

Du reste, nous avons conservé les matériaux tels quels. C'est-à-dire sans correction des différentes fautes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire. La présence de ces fautes n'est d'ailleurs pas dénuée d'intérêts. Si l'effort conduit par les éducateurs pour relire et traquer leurs fautes éventuelles (quand bien même il n'est pas toujours couronné de succès) est bien visible dans les brouillons des rapports, c'est la détente à ce sujet qui est notable dans le cas de l'agenda et des transmissions.

La frontière entre l'établissement (inclus la direction) et le monde extérieur (parents, enseignants, référents de l'aide sociale à l'enfance, juges etc.) est particulièrement opérante à ce sujet. Si les éducateurs les plus en difficulté expriment régulièrement leurs craintes et leurs gênes lorsqu'il s'agit d'écrire (un email, une lettre, un rapport) à une personne extérieure, l'écriture en interne n'est en rien vécue au quotidien (à part les premiers jours comme nous le confiait Élise une des éducatrices de l'équipe) comme une épreuve de ce type.

Surveillant de nuit :

Coline

22h30 : Sydney, Walid, Kevin, Ayman, Aliya, Amira et Stella sont présents. Abdoulaye, Paul et Yacine sont de sortis. Abedin et Sanaa sont en famille.

23h10 : Retour de Yacine.

23h59 : Ct de Paul, il me fait savoir qu'ils sont un souci de transport. Le jeune est avec Abdoulaye.

01h10 : Fermeture de la salle commune.

01h24 : Retour de Paul et Abdoulaye.

02h30 : Walid va dormir, il était avec moi dans le bureau à bavarder.

07h00 : Je réveil Ayman.

07h30 : Je réveil Stella et Yacine.

Yacine est contrarier, car il n'y a pas de paquet de mouchoir. Départ à 08h02. Coline.

1. Éclairage : Qu'est-ce que les transmissions ?

Moins répandues à l'évidence que les agendas, les transmissions sont emblématiques du *travail posté*. Une organisation du travail basée sur le relais tournant d'équipe qu'on retrouve dans les secteurs : social, médical, médico-social (hôpitaux, EHPAD) mais aussi dans l'industrie (on pense aux fameux 3x8). Si elles sont peu connues du grand public, les transmissions peuvent être, en partie, rapprochées d'autres types d'écrits dont il est plus courant de faire l'expérience : les documents de traçage¹⁴⁷ (les étiquettes de l'industrie agro-alimentaire ou cosmétique), les carnets (carnet de correspondance, carnet de santé) ou encore les cahiers de liaison particulièrement usités par les professionnels des crèches, les assistantes maternelles, les aides à domicile. Ces écrits diffèrent toutefois des transmissions qui sont attachées à un lieu de travail en particulier (à un service, à un atelier) car ils sont amenés à circuler soit avec la personne (le bébé, l'élève etc.), soit avec le produit (la boîte de petits pois) pour renseigner ceux qui – dans toute leur diversité - s'en saisissent ou agissent à leurs côtés. Malgré cette différence importante, tous ces écrits ont en commun d'intervenir dans des moments de rupture. Soit parce que les professionnels réunis autour d'une personne ou d'un objet quelconque de travail (disons un avion¹⁴⁸) s'en vont et laissent place à d'autres, soit parce que l'objet de travail lui-même est mobile et va donc passer dans différents lieux, *entre les mains* de différentes personnes.

Cette rapide comparaison, nous permet d'identifier, la première fonction des transmissions : elles produisent de la permanence¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Thierry Escala, « Au fil d'une chaîne d'abattage d'animaux de boucherie : le dispositif et les documents de la traçabilité », *Annales des Mines*, vol. 96, n°2, 2009.

¹⁴⁸ Béatrice Barthe et Valérie Le Bris, « Écrits de relève de poste : une activité continue », *Activités*, vol. 10, n°1, avril 2013. L'évocation de cette enquête est l'occasion de souligner que les transmissions ne sont pas toujours, comme c'est le cas sur notre terrain, laissées à la charge des *travailleurs de base*, ainsi sur le terrain étudié par Valérie le Bris et Béatrice Barthe : un atelier de montage d'avions, c'est une charge assurée par les chefs d'équipe.

¹⁴⁹ Michèle Guigue qualifie les transmissions d'écrit « visant à assurer la continuité du travail malgré le découpage temporel ». Michèle Guigue, « Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009, p 18.

Le cahier¹⁵⁰ de transmissions étudié dans cette thèse présente en cela des qualités encore supérieure à celles de l'agenda. Le document *word* sur lequel les éducateurs notent leurs transmissions est ouvert sur le bureau de leur ordinateur 7 jours sur 7, 24h sur 24. Il est à la charge des éducateurs le jour et des veilleurs (qui produisent leurs propres transmissions à la suite de celles des premiers) la nuit¹⁵¹. Les uns et les autres ne travaillant que 35h par semaine, ils n'assistent – un fait important à souligner - qu'à 1/5 ème du temps couvert par ces écrits. Néanmoins cette absence ne fait pas dispense et les éducateurs sont tenus (*a contrario* des veilleurs qui ont pour unique obligation d'écrire) de lire toutes les transmissions rédigées durant les 4/5ème de l'activité auxquels ils n'ont pas assisté. Une charge de travail non négligeable d'autant que cette obligation de lecture, ne se satisfait pas d'un simple coup d'œil, il ne s'agit pas de survoler ces documents. Les éducateurs doivent être en mesure de réagir et de mobiliser les éléments d'informations contenus dans les transmissions autrement dit d'en conserver le souvenir. Une charge mémorielle conséquente qui n'est pas sans occasionner des troubles¹⁵².

Au quotidien les éducateurs sont très régulièrement en proie au doute, à la confusion et à l'oubli. Ce qui n'est pas sans expliquer la survenue récurrente des problèmes, des *loupés*, présentés dans le chapitre précédent. Une certaine ambiguïté nous saisie donc ici, si l'agenda et les transmissions sont des *aide-mémoires collectifs* qui fixent des informations qui seraient en très grande partie perdues sans leurs concours, ils facilitent à tel point l'accumulation d'informations que l'usage répété qu'en font les éducateurs dégrade sérieusement leur propre capacité mémorielle (autrement dit les capacités qu'ils devraient dans d'autres conditions pouvoir exercer sans support). Ainsi s'instaure un cycle relativement infernal : plus les éducateurs font usage de ces médiateurs, plus ils débordent et noient leur capacité mémorielle, plus ils en ont besoin et donc s'en saisissent etc.

Mettons de côté quelques instants ces problèmes générés par l'usage des transmissions, pour avancer un nouvel élément de présentation. Puisqu'elles permettent aux présents d'écrire aux absents, elles tiennent – deuxième fonction – de la correspondance. Une correspondance

¹⁵⁰ Le terme « cahier » usité en référence au support graphique historique des transmissions est toujours de mise dans la majorité des foyers. Néanmoins puisqu'elles sont dans leur grande majorité informatisées, le terme « journal » paraîtrait désormais plus approprié. L'exercice est, en effet, journalier.

¹⁵¹ Les transmissions des veilleurs intitulées « permanence de nuit » diffèrent grandement de celles des éducateurs auxquelles ce chapitre est exclusivement consacré. Il s'agit d'un suivi chronologique de ce qui s'est passé durant leur service. On y trouve généralement : l'heure à laquelle ils ont pris leur poste, les prénoms des adolescents présents à leur arrivée, les prénoms des adolescents absents, puis au fur et à mesure est noté l'heure à laquelle sont rentrés les retardataires et les incidents survenus. Puis le matin, les prénoms des adolescents avec l'heure à laquelle ils les ont réveillés et l'heure à laquelle les uns, les autres ont quitté le foyer.

¹⁵² On peut désigner ces troubles par l'expression *troubles de surcharge (ou de saturation) informationnelle*. Ils sont visiblement en recrudescence dans le monde actuel du travail notamment en raison de l'emploi de plus en plus généralisé des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Ce n'est pas ici les raisons d'être des problèmes rencontrés par les éducateurs néanmoins cette recrudescence s'accompagne, de fait, d'une avancée de la recherche à ce sujet. Et notamment de l'identification d'un nouveau syndrome dit « de débordement cognitif » (COS). Des recherches qui pourraient peut-être permettre une meilleure compréhension des difficultés qui atteignent les éducateurs. Voir notamment au sujet du COS. Le numéro de la revue *Intellectica Technologies cognitives et environnement de travail* coordonné par Saadi Lahlou. Saadi Lahlou, « La cognition au travail et ses outils: débordement, révolution, distribution », *Intellectica*, n°30 2000, pp. 7-17.

particulière néanmoins puisque l'auteur des transmissions ne s'adresse pas uniquement au collègue qui prend le relais mais à toute l'équipe¹⁵³ et qu'il apparaît, en outre, faiblement identifiable. S'il arrive que les éducateurs indiquent leur prénom entre parenthèse c'est rare et s'il est parfois possible, à l'appui d'une bonne connaissance de l'équipe, de les identifier cette possibilité est loin d'être systématique. D'autant que, les uns, les autres n'hésitent pas à compléter les propos de leurs collègues sans revenir à la ligne ce qui rend difficilement identifiable les moments où la plume (le clavier devrions-nous dire) change de main.

Cette relative indifférence quant à l'identité des uns et des autres est caractéristique des deux premiers médiateurs du dispositif et en est une particularité. Le rattachement des propos de chacun va de soi en réunion et en synthèse puisque les membres échangent *de visu* tandis que les rapports sont systématiquement et obligatoirement signés. Dans l'agenda et dans les transmissions, "le corps de l'équipe" n'est pas encore tout à fait séparé. Et bien que quelques distinctions pointent entre les uns et les autres (un mouvement qui s'intensifie d'ailleurs dans les transmissions¹⁵⁴), les membres se présentent encore¹⁵⁴ comme relativement interchangeables. Ainsi, les absents, bénéficient des yeux, des oreilles et des expériences de ceux qui sont là, quels qu'ils soient. Ce non-rattachement relatif est d'ailleurs un crédit supplémentaire pour le propos qui bénéficie tout à la fois de la force de vérité du témoignage direct¹⁵⁵ et du peu de prise à la contestation que permet l'anonymat. Comme le souligne Michelle Guigue, lorsque l'auteur s'efface « le centre des préoccupations se déplace »¹⁵⁶. L'attention n'étant pas rivée sur ce dernier, elle se focalise sur ce qu'il a rédigé. C'est ce contenu, avant-tout, qui importe et la possibilité qu'il offre à celui qui le découvre. Une possibilité particulièrement prosaïque dans un premier temps : combler les blancs.

Ce développement est à nouveau l'occasion d'insister sur les effets néfastes qu'un tel usage (celui des transmissions pour combler "les blancs") est susceptible d'engendrer. S'ils sont régulièrement atteints de troubles de la mémoire, les éducateurs ont généralement en commun une autre affection : l'obsession. Bien au-delà du temps de travail, les éducateurs, dans leur grande majorité ressassent, renâclent. Certes le travail est difficile et inconfortable, les relations avec le public sont sensibles, les interventions des cadres conséquentes, l'intrication avec les collègues étouffante... mais les responsabilités d'un dispositif comme celui que nous étudions ne doivent pas être occultées, si on souhaite véritablement comprendre ce qui arrive à ces derniers. Les cadres des établissements qui ont par ailleurs tout à fait conscience de ces troubles (et qui en souffrent pour la plupart eux aussi), insistent généralement auprès de leurs employés pour qu'ils se forcent à arrêter de penser au travail durant leur moment de repos, qu'ils apprennent à se détendre, à se déculpabiliser. Néanmoins cette sollicitude et ces conseils ne changent évidemment pas grand chose à la situation. Dans les faits, tant que le travail des éducateurs ne prendra pas fin à la fin de leur service, que leur responsabilité, leur devoir de

¹⁵³ « le salarié qui écrit, le plus souvent en quittant son poste, passe le témoin au suivant, mais sur un support qui restera commun à tous les membres de l'équipe. » Pierre Delcambre, « Compte-rendu d'activité et écriture collective de l'expérience : « faire une médiation » », *Études de communication*, n°20, 1997, p 5.

¹⁵⁴ C'est à la toute fin de ce chapitre qu'on commencera à voir augurer cette future séparation, en voyant notamment poindre discrètement l'existence de dissensions, entre les uns et les autres, en matière d'éducation.

¹⁵⁵ Renaud Dulong, « Le corps du témoin oculaire », *Réseaux, Hors Série* 8, n°2, 1990.

¹⁵⁶ Michèle Guigue, 2009, *op.cit.*, p 15.

suivre l'activité, leur charge mentale continueront de courir bien au-delà des heures pour lesquelles ils sont payés, on ne peut s'étonner qu'ils rencontrent des difficultés à se « détacher ». Un médiateur comme les transmissions n'a de sens que parce que le fait de ne pas travailler en continu, de ne pas assister à tout ce qui se passe – à toute heure du jour et de la nuit – est considéré comme un problème¹⁵⁷. Si l'absence des éducateurs ne les mettaient pas en défaut, si elles ne les privaient pas des connaissances et des expériences attendues d'eux, les transmissions auraient bien moins d'importance qu'elles en ont actuellement dans les établissements. L'ignorance, somme toute normale, des événements auxquels les éducateurs n'ont pas assisté est ici perçue comme une lacune, comme une épreuve qu'il faut chaque jour dépasser (grâce à la lecture des transmissions) pour reprendre sa place.

Si cette question de l'absence est si sensible, au point de nécessiter un dispositif de rattrapage, c'est notamment parce qu'il est attendu des éducateurs qu'ils donnent le change face à un public dont la présence est cette fois quasi-continue. Les adolescents ne font pas les 35h. Ils sont pour cette raison autrement plus au fait de l'actualité du foyer, que leurs éducateurs. En rédigeant des transmissions même des plus banales, tous les éducateurs œuvrent à ce que chacun de leurs collègues dépendent le moins possible de ces derniers. Une dépendance envisagée comme doublement inacceptable tant parce que malgré tout ce qui joue contre eux¹⁵⁸, les éducateurs entendent rester ceux qui accueillent les adolescents au foyer et non l'inverse, parce que les "jeunes" ont vite fait de les mener en bateau. En lisant les transmissions les éducateurs cherchent à se doter de la possibilité de démentir ce qu'ils peuvent leur dire. Ils cherchent, pour ainsi dire, à les empêcher de tirer trop radicalement bénéfice de leur position d'habitants du foyer.

Ainsi contrairement à l'agenda, les transmissions sont confidentielles – troisième aspect à souligner – et leur lecture est expressément interdite aux adolescents. Les éducateurs en sont, à tour de rôle, au gré de leurs services, les gardiens. Si un éducateur manque de vigilance et qu'un adolescent lit les transmissions durant son service, il se le verra sévèrement reprocher. L'enjeu est tel qu'il est demandé aux éducateurs de ne jamais laisser un adolescent sans surveillance dans le bureau et de ne pas écrire leurs transmissions quand un adolescent se tient suffisamment près de l'ordinateur pour les lire. La direction et les éducateurs justifient cette vigilance par la crainte que les "jeunes" puissent avoir accès à des informations personnelles voire intimes sur leurs camarades¹⁵⁹. On peut fortement imaginer que la lecture des

¹⁵⁷ Voir à ce sujet Paul Fustier, « Coda D'un temps à l'autre » in Paul Fustier (dir.), *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Dunod, 2009, pp. 119-138.

¹⁵⁸ Au-delà de la différence de temps de présence au foyer, il faut noter aussi qu'en raison du turnover des éducateurs, la plupart des adolescents du foyer, sont arrivés dans l'établissement bien avant eux.

¹⁵⁹ Ce type de propos est typique du déplacement de la relation antagoniste adultes/enfants vers un antagonisme enfant/enfant dans lequel les adultes agiraient comme des protecteurs entre les uns et les autres. Cette version des rapports sociaux au sein du foyer, ne nous explique pas, pour autant, les raisons pour lesquelles les adultes produisent des écrits susceptibles de mettre les enfants en difficulté s'ils tombaient entre de mauvaises mains (celles des autres enfants). Il est ainsi une pratique qui en individualisant le regard (et en le poussant dans les recoins de la personnalité, de l'intime et de l'expérience propre aux uns et aux autres) charrie des éléments honteux qu'il faut dans un second temps cacher à la vue des autres pour protéger l'enfant en question d'éventuelles moqueries ou stigmatisations. Ainsi les enfants devant faire face à cette production se montrent de plus en plus méfiants à l'endroit de leurs camarades qui pourraient chercher à s'informer à leur sujet et de plus en plus curieux de ce qui est dit dans les transmissions tant en ce qui les concerne qu'en ce qui concerne les autres. Le projet émancipateur d'un collectif pluraliste susceptible de

transmissions par ces derniers charrie un tas d'autres problèmes : le dévoilement de l'observation dont ils font l'objet, du partage minutieux d'informations à leur sujet (incluant les informations que des éducateurs ont obtenues en discutant seul à seul avec eux), celui des opinions et des regards portés sur eux mais aussi, et surtout, le dévoilement des difficultés des éducateurs à recouvrir le sens de *ce qui s'est passé*, la découverte des approximations, des mauvaises interprétations et des idées que les éducateurs se font.

En effet et c'est un des usages d'ailleurs des transmissions, les éducateurs se font souvent, et rien d'étonnant à cela, des idées. Continuellement la puce à l'oreille, ils interprètent des bribes de phrases, de mots, de rires, de pleurs attrapés à la volée. Et comme toute description, celles qu'ils produisent dans les transmissions ne sont pas exemptes de divagations¹⁶⁰. Si chaque phrase devait en passer par l'évaluation des adolescents, et même plus généralement des personnes au sujet desquelles les éducateurs écrivent, les transmissions seraient la résultante d'un tout autre projet. Écrire des transmissions est moins une affaire de vérité et de preuves que de co-sensibilisation, de constitution – pour reprendre une expression de Michel Callon et de Vololona Rabeharisoa - *d'un espace commun de perception*.¹⁶¹ Il n'y a pas chez les éducateurs les mêmes conflits que dans d'autres professions – comme la nôtre par exemple - entre imaginaire et réel. L'imagination est d'ailleurs clairement une ressource du métier. On le verra plus précisément dans le chapitre dévolu aux réunions lors desquelles les éducateurs et leur cadre déploient tout un tas de scénarios, font réagir, parler, se révolter les juges, les jeunes, leurs parents etc. En outre, comme déjà souligné, l'importance de l'imagination ne s'arrête pas à l'écriture. Lire les transmissions ça n'est pas seulement s'informer mais inscrire dans sa mémoire les événements survenus : souvenirs vivaces, sentiments, émotions etc. à mobiliser au même titre et avec autant d'aplomb, qu'un véritable vécu¹⁶². Pour comprendre cet intérêt relatif pour le réalisme, il faut comprendre que l'enjeu des éducateurs n'est certainement pas de laisser le "réel" nu c'est-à-dire tout autant insaisissable qu'il l'est à

laisser place aux particularités de chacun est ici doublement atteint, d'une part parce que les particularités de chacun sont ici considérées comme des faiblesses, des fragilités à cacher et en outre puisque le collectif est tout à fait déprécié. Laurent Ott, écrit quant à lui à propos de l'école : « Les évolutions récentes des pratiques pédagogiques majoritaires ont permis de repositionner autrement le critère d'aspect novateur. Le renforcement du suivi individuel des élèves à partir des évaluations, programmes et contrats spécifiques nous montre bien que la rupture aujourd'hui entre une école traditionnelle et une école émancipatrice ne passe plus par la question de l'individualisation des apprentissages. Bien au contraire, c'est le collectif qui semble aujourd'hui réprimé, dénié et non traité à l'école. Les dispositifs répressifs, la multiplication des interdits en institution ne semblent pas avoir d'autre fonction que de rendre responsable le collectif de la brimade des libertés individuelles. Cela a logiquement pour conséquence de provoquer chez les enfants et les jeunes un rejet « global » de la collectivité et une fuite dans l'individualisme. » Laurent Ott, « Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation », *Mouvements*, n°49, janvier-février 2007, p 80.

¹⁶⁰ Comme le décrit Jean-François Laé « l'écrit n'est pas public, ni même destiné à un rapport officiel. Il est préparatoire. Il arme l'allégation par des témoignages livrés par des enfants. Ces écrits sont confinés dans un for intérieur, celui des professionnels, qui ne cessent de s'interroger sur « ce qui est de l'ordre de l'imaginaire ou du réel. » Jean-François Laé, *Les nuits de la mains courantes. Écritures au travail*, Stock, un ordre d'idées, Paris, 2008, p 143.

¹⁶¹ Michel Callon, Vololona Rabeharisoa, « La leçon d'humanité de Gino », *Réseaux*, vol. 17, n°95, 1999, p 206.

¹⁶² Il n'est pas que les transmissions qui mobilisent cette compétence des éducateurs. Ainsi Françoise Rouard observe au sujet des éducateurs en général : ils « reprennent et s'approprient les paroles et les écrits des autres, y compris les écrits législatifs et juridiques, les font leurs, agissant ainsi via le langage avec les autres. » Françoise Rouard, « Formation. Paroles, écrits et écriture », *Les cahiers dynamiques*, vol. 41, n°1, 2008, pp 69-70.

première vue. C'est bien au contraire la nécessité de se sortir de la complexité du réel, de l'instabilité déconcertante dans laquelle ils sont plongés : « qui fait écrire, qui provoque la prise d'écriture, comme une autre forme de prise sur l'événement. »¹⁶³ Il faut dire pour comprendre, écrire pour au moins maîtriser – si ce n'est la situation – son propre discours à son sujet. Et bien souvent, on ne saurait distinguer, à la lecture des messages, ce que les éducateurs ont ressenti et vécu, de la manière dont ils entendent le "prendre". A l'occasion de ces écrits, ils recouvrent leurs esprits et bien souvent la répartie qui leur a manqué. Ils réparent leurs réactions, ils se donnent du rebond, ils relancent vers d'autres fins possibles les interactions. C'est d'ailleurs ce qui rend d'autant sensible la révélation, notamment aux adolescents, de ce qui est écrit à leur sujet.

L'état dans lequel se mettent ces derniers lorsque déjouant le dispositif de surveillance, ils réussissent à accéder aux transmissions (leur colère, leur tristesse, leur rage) en dit long¹⁶⁴. Il n'est pas ici qu'une simple question d'erreur d'interprétation ou d'approximation, il y a une activité volontaire des éducateurs, quelque chose de bien plus imparable : une opération savamment menée sur la réalité.

En outre, si la manière dont les éducateurs rédigent leurs transmissions rencontre la défiance des "jeunes", elle génère bien souvent, de même, quelques agacements du côté des cadres qui consultent à l'occasion les transmissions. Le directeur et le chef de service reprochent régulièrement aux éducateurs leur taille et le ton parfois jugé trop familier avec lequel elles sont rédigées. Ils s'inquiètent¹⁶⁵ notamment de l'image que les transmissions donneraient du foyer en cas de contrôle ou d'audit et les jugent trop longues à lire, bien trop détaillées. Cette critique est en retour jugée par les éducateurs révélatrice du « simplisme » avec lequel la direction considère leur travail. Ils accusent la direction de nier, par là-même, tous les problèmes d'organisation qu'entraîne le travail par roulement et, plus largement, le travail en foyer. Ils reprochent à la direction de ne pas comprendre que les transmissions sont une aide précieuse pour eux notamment lorsqu'ils sont seuls et doivent gérer des situations très compliquées.

En effet, dernière dimension des transmissions à souligner dans cette présentation : quelque chose du compagnon loge dans ces cahiers. Le document toujours ouvert (toujours disponible à la différence des cadres et des collègues) tient compagnie. A tout moment, il est possible de s'en saisir pour commenter ce qui arrive, ce qui est en train de se passer, que ce soit d'ailleurs heureux ou malheureux, calme ou tourmenté. Dans les moments de grande solitude : les week-ends, certains soirs, c'est la présence, le soutien à l'autre bout du cahier de l'équipe qui

¹⁶³ Anne-Julie Auvert, *Les écritures populaires aux marges du droit social : plaintes, litiges, protestations*, Thèse, soutenue en 2011, université Paris VIII, non publiée, p 138.

¹⁶⁴ Durant nos dix-huit mois passés au sein du foyer : deux adolescents du groupe, et un adolescent de l'autre groupe accédèrent à des moments distincts à ces écrits. Ce qui provoqua dans les trois cas, une crise très importante. Néanmoins c'est, dans ces trois cas, du fait (à l'évidence) de l'énervement des adolescents, que leur accès aux transmissions a été révélé. Il est probable, nous l'ignorons évidemment, que d'autres adolescents aient pu lire les transmissions sans, pour leur part, le divulguer.

¹⁶⁵ Nous appuyons ici notre propos sur l'enregistrement sonore d'une longue et épineuse discussion, partagée à l'occasion d'une réunion, entre le directeur M. Gérard venu exceptionnellement pour exprimer aux éducateurs son mécontentement au sujet des transmissions, le chef de service et les éducateurs de l'équipe.

aide à tenir. C'est - comme l'écrit au passé Jean-François Laé - « cette solitude que l'écriture réchauffait, ce sentiment d'être à plusieurs, à l'unisson, comme une fiction efficace. »¹⁶⁶

¹⁶⁶ Jean-François Laé, 2008, *op.cit.*, p 26.

2. L'écriture des transmissions

2.1. Le fil, la trame des transmissions

Dans certains secteurs d'activité les cahiers de transmissions contiennent des scripts imposés et très détaillés. Ici ça n'est pas le cas. L'agencement préférentiel que la grande majorité des éducateurs respectent en créant chaque matin le nouveau document est relativement simple¹⁶⁷. En haut au centre : ils inscrivent la date du jour. Juste en dessous : leur prénom et celui des éducateurs qui les rejoindront dans la journée. Parfois, un geste remarqué, ils inscrivent le prénom d'un éventuel stagiaire présent ce jour-là, celui de la maîtresse de maison ou encore celui du veilleur qui prend son poste le soir venu. A la ligne, on trouve couramment une rubrique intitulée « point infos » destinée à mettre en exergue des informations jugées importantes ou tout simplement à accueillir ce qui ne trouverait sa place nulle part ailleurs. Puis à nouveau à la ligne, les éducateurs inscrivent l'un après l'autre le prénom de chaque jeune suivi de la date et de deux points. Ce sont les rubriques-jeunes : le cœur des transmissions.

2.2. Taper à l'ordinateur

Le passage, survenu ces dernières années¹⁶⁸, des transmissions manuscrites aux transmissions sur traitement de texte n'a pas été sans effet sur leur script. Avec les cahiers – il n'était pas possible comme ça l'est aujourd'hui d'effacer et de modifier ses transmissions au cours de la journée – les éducateurs devaient attendre la fin des rebondissements pour faire le bilan de ce qui s'était passé. Longtemps, pour cette raison, l'écriture des transmissions a rythmé les services induisant un découpage des journées en quatre temps : 1) les levers et les départs à l'école ; 2) la permanence (temps durant lequel les éducateurs s'occupent des démarches) ; 3) le retour de l'école, le goûter et l'aide aux devoirs ; 4) le dîner, la soirée et le coucher. Cette vision saccadée des journées appelait une série de questions sur la manière dont s'étaient déroulés chacun de ces moments particuliers : *comment les jeunes s'étaient-ils comportés ? Quels problèmes les éducateurs avaient-ils rencontrés ? Comment les avaient-ils gérés ?* Pour répondre à ces questions, le regard des éducateurs se portait alors en grande partie sur le collectif des jeunes. Le propos des transmissions était majoritairement collectif. Depuis qu'il est possible d'écrire et de modifier ses transmissions au gré des rebondissements, ce découpage des journées n'a plus de raison d'être. Les éducateurs écrivent dès qu'ils ont le sentiment de détenir une information à communiquer, d'avoir vécu ou d'avoir assisté à un moment important. Le suivi chronologique des grands moments qui rythment la journée a laissé place à un découpage jeune par jeune. Désormais, la trame des transmissions est complètement individualisée. En outre, la possibilité de modifier ses transmissions au fil du

¹⁶⁷ Les veilleurs, quant à eux, construisent la trame de la partie qui les concerne.

¹⁶⁸ Soulignons que ce passage est assez récent dans la plupart des établissements. Il y a dix ans lors de notre première expérience au sein d'un foyer, les transmissions y étaient encore rédigées sur un cahier.

service a rendu l'écriture des éducateurs bien plus souples qu'elles ne l'étaient auparavant. Si un ton solennel était couramment d'usage à l'époque des cahiers, ça n'est plus le cas. Les éducateurs écrivent à la volée, des petites réflexions, des observations souvent relativement déliées. Autrement dit l'écriture de bilans totalisés, en quelque sorte, a laissé place à une sorte d'écriture additionnelle, centrée sur chaque adolescent et rarement articulée¹⁶⁹.

2.3. Les verbes

De façon générale, la syntaxe est bien plus respectée dans les transmissions qu'elle ne l'était dans l'agenda. Si 25% des phrases restent emblématiques de ce dernier : ne comportent pas d'auxiliaire et uniquement un participe passé ou pas de verbe du tout (« *Sydney : Parti dans l'après-midi* », « *Abdoulaye : RDV à Mondor* »), désormais environ 75 % d'entre elles contiennent un sujet et un verbe conjugué¹⁷⁰. En outre, la palette de ces verbes est bien plus ouverte. C'en est fini des seuls verbes d'exécution. Le verbe « voir » qui portait replié sur lui-même tout ce qui n'avait pas une place évidente dans l'agenda reste usité mais n'est plus seul en piste. On sort du langage robotisé et on s'autorise à remplacer par ci par là l'expression « voir pour » par le verbe « envisager », le verbe « voir » par regarder, « voir Amira » par « lui parler ». Si le verbe *voir* perd du terrain, deux verbes : « falloir » et « pouvoir » (qui se combinent d'ailleurs très bien avec d'autres verbes plus raffinés) prennent la tête des opérations. Le flot des *il faut* et des *j'ai pu* est quasi-ininterrompu.

2.4. Le volume

Le volume des transmissions est bien plus important que celui de l'agenda. Les éducateurs y écrivent chaque jour en moyenne 3000 signes (une page et demie) soit quatre fois plus. La taille des transmissions varie toutefois entre les jours, notamment entre la semaine où les éducateurs travaillent à trois (en moyenne 3500 signes par jour) et les week-end et les jours fériés où ils travaillent seuls (en moyenne 2300 signes par jour). L'écriture est, de même, plus souple les week-ends et les jours fériés - quand le « cahier » tient compagnie - les éducateurs sont plus prompts à exprimer leur point de vue, leurs sentiments vis-à-vis des situations, à oser même parfois quelques plaisanteries.

¹⁶⁹ Dans un contexte différent (au Canada, et au sein d'un hôpital) et à une époque différente (il y a trente ans), Adrienne S. Chambon s'intéressait déjà aux changements induits par l'informatisation de fiches d'activités journalières remplies par des éducateurs : « Tant que la documentation restait manuelle, les travailleurs sociaux gardaient encore la liberté de remplir les fiches comme ils l'entendaient. Certains choisissaient de noter les noms de leurs patients au fur et à mesure de leurs contacts dans la journée. En fin de journée, ils s'appliquaient à faire rentrer leurs gestes dans les catégories prévues et à reconstruire des profils d'activité plus conformes. Inscrire son travail en deux temps, c'est surtout établir une frontière entre ces deux types de gestes et marquer une séparation entre personne et service ; le registre du relationnel étant privilégié par un marquage immédiat, le registre organisationnel par un marquage différé. » Adrienne S. Chambon, « Recomposition transversale des savoirs : le cas du travail social au Canada anglais à la fin des années 1990 » in Philippe Artières (éd.), *Michel Foucault et la médecine. Lectures et usages*. Editions Kimé, 2001, p 311.

¹⁷⁰ Il ne s'agit pas ici, le lecteur l'aura compris, de prêter attention aux éventuelles fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison.

2.5. Les points informations

Les informations, en début de transmissions, représentent approximativement 15% de leur contenu. On trouve en moyenne quatre informations par jour. Comme dans l'agenda certains éléments sont mis en exergue, écrits en gros, en couleur, soulignés, encadrés. Il arrive aussi, bien que rarement, qu'une information donne lieu à un échange. Qu'elle soit commentée (« super ! ») ou l'objet d'une réponse (« oui, j'avais compris »).

On trouve dans les points-informations : des listes de jeunes, des informations concernant l'ensemble des éducateurs (comme par exemple l'arrivée du nouveau planning ou l'annulation de la réunion), des petites remontrances (« Important : il faut que nous soyons plus vigilants aux papiers des jeunes. Ce matin j'en ai retrouvé plein sur le bureau qui trainait, dont le CJM de Sanaa plein de café ! »). On y trouve de même des messages ciblés à l'intention d'un éducateur en particulier et des informations concernant l'ensemble du groupe : les animations prévues pour la soirée, les dates de location d'une maison de campagne par le foyer etc.

2.6. Les rubriques jeunes

Elles sont le corps des transmissions. Elles en représentent 85%. Elles en dessinent la trame et en posent le thème : les jeunes, chacun des douze jeunes. Si le passage au numérique comme déjà évoqué a favorisé cette individualisation, il a de même fait des transmissions une nouvelle occasion de capitaliser des informations. Puisque le contenu de ces rubriques jeunes est tapé à l'ordinateur, rien de plus simple – une fois les transmissions du jour définitivement close - que de copier-coller dans des documents afférent à chacun l'ensemble des commentaires produits chaque jour à son sujet. C'est une des missions de l'éducateur qui prend son service le matin. Il lit les transmissions de la veille, les place sur l'interface de l'établissement (« Public ») pour que les cadres et les psychologues puissent en faire de même, les imprime pour les ranger dans un grand classeur conservé sous clé, copie-colle chaque rubrique dans le dossier du jeune en question et ouvre un nouveau document dédié aux transmissions de la journée.

Lorsqu'elles étaient manuscrites les transmissions étaient des écrits utiles certes mais dont la durée de vie était extrêmement limitée. Il faut dire que partir à la recherche d'une information dans un cahier, à moins d'avoir en tête la date exacte où elle a été notée est une opération tout autant incertaine que fastidieuse. Désormais, avec les copiés-collés par jeune, en cas de problème, les éducateurs ou les cadres peuvent bien plus facilement se mettre à la recherche d'éléments du passé. C'est le cas par exemple lorsque l'établissement ou un éducateur est mis en cause. Ainsi lorsque des événements qui pourraient s'avérer potentiellement incriminant surviennent, les éducateurs prennent soin de bien détailler au sein des transmissions ce qui s'est passé, ce qu'ils ont fait, les précautions qu'ils ont prises, les personnes qu'ils ont contactées. La relecture *a posteriori* des copiés-collés pourrait de même servir à la préparation des synthèses et des rapports, en permettant aux éducateurs de se rafraîchir les idées sur les

événements survenus durant l'année, toutefois les transmissions ne sont en ce sens – on comprendra pourquoi à la fin de cette thèse – que peu usitées. En revanche, cette pratique des copiés-collés, permet chaque jour et incidemment aux éducateurs de prendre la mesure des inégalités d'attention déployée à l'égard de chaque adolescent. Ils écrivent, en moyenne durant la période étudiée¹⁷¹, plus de 500 signes sur Stella par jour, plus de 300 sur Amira (quand bien même, elle est partie durant cette période en vacances) et environ 250 sur Ayman et Walid. Abedin est dans la moyenne avec 200 signes par jour. Puis, débute une longue chute : Abdoulaye (180), Kevin (160), Aliya (130), Sanaa (110), on passe la barre des 100 avec Sydney, Paul (80) et Yacine (60).¹⁷² Les éducateurs sont les premiers à s'indigner de ces écarts. Le cas paroxystique étant l'oubli des jeunes, ce qui arrive durant la période étudiée à Ayman, Paul et Yacine. Pour éviter ce type de situation où durant 15h de service journalier aucun éducateur ne s'est rendu compte que l'un ou l'autre ou le troisième n'avait pas de rubrique, une partie de l'équipe insiste sur l'importance du bâti de la page de transmissions auprès de leurs collègues récalcitrants pour que chaque matin en créant le document, ils vérifient que les douze prénoms des jeunes ont bien été placés en file indienne. Si chacun sait que les différences, entre d'un côté les jeunes qui défraient la chronique, ceux qui enjoignent à agir, ceux qui sont accessibles et de l'autre ceux qu'on remarque peu, ceux qui sont autonomes et ceux dont l'abord est plus difficile, sont relativement irréductibles, ne rien écrire du tout sur un jeune est perçu comme une faute d'attention par les éducateurs. Ils n'hésitent pas d'ailleurs quand l'inspiration leur manque à écrire des messages d'importance modeste : « Yacine 24/04/2015 : des petits passages en journée. »

¹⁷¹ Nous reprenons ici la même période que dans l'agenda du mercredi 22 avril au dimanche 3 mai 2015.

¹⁷² Pour comparaison, voir ici les écarts entre les tâches prescrites pour chaque jeune dans l'agenda : 31 pour Walid, 26 pour Stella, 20 pour Amira (quand bien même elle n'est pas au foyer pendant près d'une semaine) et à l'autre extrême uniquement 5 pour Paul et Yacine.

3. Le contenu des transmissions

Le prénom d'un jeune, la date et deux points, la thématique des transmissions est large à première vue. Seulement n'allons pas croire. Aucun médiateur de cette thèse n'est intéressé par un statut de fourre-tout. Et s'il faut que les ailes des *moulins à paroles* tournent, il ne faut certainement pas qu'elles tournent à tout vent et à tout va. Tout ne va pas dans les transmissions. Et quand bien même l'absence de règles explicites, l'ordre qui s'imprime au sein de ces dernières, n'a rien à envier en termes de régularité (et même certainement bien au contraire) à ce que des *scripts haute-définition* conduisant de cases en cases, de questions en questions les mains et les idées des agents sont susceptibles de produire. Pour faciliter l'appréhension de cet ordre, nous avons classé les messages laissés par les éducateurs dans les transmissions en fonction des liens qu'ils entretiennent avec les messages rédigés à destination de l'agenda. On s'intéressera tout d'abord aux messages qui ont été portés simultanément dans l'agenda et les transmissions, les messages pour ainsi dire doublés (6%). On s'intéressera ensuite aux récits de réalisation des tâches prescrites dans l'agenda (23%). Puis aux récits rédigés en premier lieu pour les transmissions auxquels vont faire plus tard écho certaines prescriptions de l'agenda (16%) et enfin, aux exclusivités des transmissions (55%).

3.1. Les messages doublés

Nous avons quitté l'agenda depuis une vingtaine de pages, nous avons désormais les transmissions sous les yeux, et interloqués dans un premier temps, nous faisons face à des messages - peu certes mais tout de même – qui visent à transmettre des informations déjà évoquées dans l'agenda. Décevant ces messages redondants, pour nous qui souhaitions voir les différences qui s'invitent à travers l'usage d'un deuxième médiateur. Décevant ? Pas le moins du monde ! Accueillons ces messages à bras ouverts, ils vont nous permettre de cerner les situations dans lesquelles les membres vont chercher l'appui supplémentaire des transmissions et de cerner, par là-même, certaines caractéristiques spécifiques de ces dernières.

L'agenda, rappelons-le, est rétif aux changements et devient sous leur poids rapidement illisible. En plus, il faut avec lui attendre le jour J pour découvrir ce qui va se passer, ce qui est parfois très périlleux.¹⁷³ En outre, pour des raisons déjà évoqués les éducateurs n'ont pas toujours confiance dans son contenu, ce qui peut en pousser certains à mettre de côté les messages suspects¹⁷⁴. Et pour finir, certains pliages que les éducateurs réalisent pour faire

¹⁷³ C'est le cas par exemple lorsque des accompagnements à des heures inhabituelles (tôt le matin ou tard le soir) nécessitent que les éducateurs modifient pour l'occasion leurs horaires de travail. C'est le cas de même lorsque les éducateurs ont besoin d'emprunter un des véhicules du foyer, mieux vaut, pour être sûr d'avoir une voiture le moment venu, la réserver.

¹⁷⁴ Pendant la période étudiée deux adolescents par exemple ont, au même moment, besoin de compléments alimentaires, il est de grande chance dans un cas comme celui-là que la prescription pour le deuxième adolescent soit traitée comme une redondance de la première, l'importance de cette deuxième prescription est donc appuyée dans les transmissions.

entrer les tâches dans l'agenda leur fait craindre de mauvais dépliages, une mauvaise interprétation par leurs collègues de leurs attendus.

Les transmissions sont, quant à elles, plus souples. On y sort du registre de l'exécution sommaire. On peut y rendre compte de raisonnements, de rebonds, de revirements. Il est possible d'y expliquer ce qui se passe et il est possible de s'y expliquer, d'avoir ses raisons et de les donner. En outre, la rédaction permet l'usage de connecteurs logiques : de donner une vue d'ensemble de la manière dont des événements vont s'enchaîner : « Louise ira chercher Amira à l'équitation, puis l'accompagnera au point conso puis au rendez-vous qui a été décalé en fin de journée avec Mme Leterrier »¹⁷⁵, ce qui favorise aussi grandement la mémoire et permet, plus aisément, de se projeter. On peut, de même, y déplier les tâches et en rendre compte étape par étape en suivant un enchaînement pertinent pour celui qui va les réaliser : « J'avais prévu que Stella aille chez l'ostéo demain après le stage hip-hop mais du coup avec le resto, ça va faire trop serré. Louise est-ce que tu peux rappeler l'institut d'ostéopathie demain matin pour annuler le rendez-vous du soir même et en prendre un mercredi ou vendredi à partir de 18h avec une femme si possible et un rendez-vous au même moment aussi pour Leila. J'ai aussi mis ce mot dans l'agenda. ». Une occasion, en outre, de vérifier la validité des plans et de se rassurer car l'enchaînement ordonne et n'est pas sans provoquer quelques sensations non négligeables de maîtrise.

Ainsi les prescripteurs n'hésitent pas, par moment, à faire usage des transmissions pour multiplier les chances d'une tâche d'être réalisée et de l'être correctement. Néanmoins le geste est rare et c'est d'ailleurs certainement aussi son caractère exceptionnel (et repérable comme tel) qui lui permet d'être opérant.

3.2. Des transmissions à l'agenda et vice-versa

Les éducateurs font, par ailleurs, un usage non négligeable – bien que non systématique – des transmissions pour faire le récit de la manière dont ils ont accompli (ou parfois essayé d'accomplir) des tâches prescrites dans l'agenda (23%). Ils font, de même, bien que moins couramment, usage des transmissions pour raconter des situations vécues sur le vif dont découleront des prescriptions inscrites dans l'agenda (16%). Ainsi les transmissions se trouvent-elles parfois en amont et parfois en aval de ce dernier. On peut d'ailleurs y suivre la destinée de certaines tâches qui partant des transmissions, transitent le temps d'être accomplies dans l'agenda avant – la boucle est bouclée - d'être ré-évoquées au sein des transmissions. Ce sont les tâches qui font pour ainsi dire feuilletton, celles qui font les gros titres, et dont chacun peut suivre la progression.

¹⁷⁵ Sur la page de droite de l'agenda (celle des rendez-vous) ces informations ont donné lieu à trois messages : équitation, Pt Conso, Mme Lerrerier. Des messages déliés et par ailleurs entremêlés avec d'autres messages concernant d'autres adolescents. Le dernier, en outre, le rendez-vous avec Mme Leterrier ne devant plus avoir lieu à l'horaire auprès de laquelle il avait été initialement inscrit a été relié par une grande flèche (en prenant soin de contourner le contenu de la page) à son nouvel horaire.

3.2.1. En aval

Si comme nous l'expliquions précédemment, au quotidien, le groupe des jeunes n'est plus l'unité de base des descriptions produites dans les transmissions (si elles sont désormais individualisées), les grands moments collectifs, les activités de groupe : les sorties etc. restent tout de même à l'honneur dans ce médiateur. Les éducateurs en font le récit quasi-systématiquement¹⁷⁶. *Durant la période étudiée, ils font, par exemple, les récits de sorties à la base de loisirs, au restaurant, et au cinéma. Ainsi que le récit plus original d'une mission pour aller chercher un piano acheté sur le bon coin pour Stella.* Il est toujours dans le cas de ces activités un petit mot pour dire comment ça s'est passé et surtout quels jeunes ont participé. En aval, hormis les activités, les éducateurs font, de même, quasi-systématiquement le récit du travail qu'ils ont mené pour accomplir les tâches qui leur ont été singulièrement confiées. Ainsi quand un éducateur a fait l'objet d'une délégation nominative dans l'agenda, ou de prescriptions un jour où il était seul de service (le week-end ou un jour férié), il est très rare qu'il ne fasse pas un retour du travail qu'il a fait. *Ainsi, trouve-t-on, lors de la période étudiée : le récit d'un coup de fil passé à la mère de Sydney pour la rassurer alors que son fils, déjouant la vigilance des éducateurs, ne s'est pas rendu chez elle comme prévu la veille, le récit du remplissage dominical du pilulier de Walid sous traitement pour des problèmes d'acné, celui de la remise à Sanaa d'une somme d'argent pour qu'elle aille faire des courses ou encore celui de l'inscription de Leila (une jeune de l'autre groupe) au stage de hip-hop fréquenté par Stella.* Et dernier type de situations qui conduit les éducateurs à effectuer ces retours dans les transmissions : les activités qu'ils mènent à plusieurs et pour la réalisation desquelles ils coopèrent. Ainsi Julie, Adil et Hanaé se succèdent – au gré de leur service respectif – pour aider certains jeunes à faire leur devoir et d'autres à trouver un stage ou un emploi. *Ils font, au cours de la période étudiée, usage des transmissions pour se décrire mutuellement leurs avancées : Où en est Walid de son devoir de français ? Où est rangée la lettre de motivation rédigée avec Sydney pour sa demande de stage ? A quelles offres d'emploi la candidature d'Abdoulaye a-t-elle été envoyée ? Que reste t-il à faire ? Comment s'agit-il de procéder ?*

3.2.2. En amont

Dans l'autre sens de circulation, on trouve des récits dans les transmissions qui vont donner lieu, *a posteriori*, à des prescriptions dans l'agenda. Couramment les éducateurs prennent ainsi note dans les transmissions des demandes qu'on leur a adressées, des plans dont ils ont convenu avec d'autres acteurs ou encore des plans décidés par ces derniers dont ils ont été informés et qu'ils convertissent ensuite en tâches dans l'agenda. On trouve ainsi, pour prendre exclusivement l'exemple de leurs échanges avec les adolescents, durant la période étudiée, des récits dans les transmissions et des tâches prescrites dans l'agenda afférentes à :

- des plaintes, des demandes que des adolescents leur ont portées. *Ainsi Abdoulaye à dix-huit ans passé, en a marre d'attendre d'être orienté, ainsi Walid veut voir une conseillère*

¹⁷⁶ Ajoutons ici, même si nous y reviendrons plus en détail par la suite, que toutes les activités des adolescents, même lorsqu'ils les mènent seuls, font l'objet d'une attention particulière dans les transmissions.

d'orientation, Paul veut des sous pour aller au parc Walibi, Sydney a besoin d'une nouvelle valise.

- des arrangements dont ils ont convenu avec des adolescents : *Julie et Ayman se verront la semaine prochaine pour un entretien un peu formel et de leur côté Hanaé et Aliya déjeuneront ensemble, avant de se rendre au centre d'orthodontie, mercredi.*

3.2.3. Le feuilleton des transmissions

Pour finir, avant de passer en revue les exclusivités des transmissions, nous allons nous intéresser aux tâches qui font boucle et qui transitent des transmissions à l'agenda et de l'agenda aux transmissions. Si ce circuit de va-et-vient, peut être emprunté face à des situations extraordinaires qui doivent mobiliser tout le monde au plus haut point (*les grandes sagas*), il est aussi banalement arpenté chaque jour dès lors que les éducateurs font face à des tâches qui touchent à quatre domaines d'intervention envisagés comme communs à l'ensemble des membres de l'équipe.

C'est le cas des départs des jeunes en vacances. Ainsi, on en suit généralement, au fil des transmissions et de l'agenda, les différentes étapes : de l'achat du billet, en passant par l'achat du pique-nique et le bouclage des bagages, jusqu'au départ.

C'est le cas, de même, des rendez-vous avec les parents, indiqués à l'avance dans l'agenda et donnant généralement lieu à l'issue à de nouvelles prescriptions, ils font, de même, quasi-systématiquement l'objet de récits dans les transmissions. Un seul éducateur y assiste, il est de son devoir d'en faire retour aux autres, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une première rencontre. Ainsi, par exemple, durant la période étudiée, Hanaé raconte : « Stella : Aujourd'hui j'avais rendez-vous pour la signature de son DIPC avec son père. Jean-Marie a décidé d'aller chercher le piano au même moment. Stella a voulu partir chercher le piano. M. Gensin est venu comme prévu au rendez-vous accompagné d'Emma la petite sœur de Stella. Le rendez-vous a été assez long, je pense qu'il va être possible de mettre en place des rencontres régulières avec les parents. Les parents doivent nous recontacter au retour en France de la maman de Stella. Mais rien n'est évident... ».

C'est, le cas de même, des rendez-vous (des adolescents ou des éducateurs) avec les autres professionnels en charge de ces derniers. Ils sont comme les rendez-vous avec les parents indiqués au préalable dans l'agenda. Ils donnent couramment lieu à des prescriptions en aval et font quasi-systématiquement l'objet de récits dans les transmissions même quand les éducateurs n'y ont assisté que très partiellement. Ici c'est Amira qui a rendez-vous avec sa référente ASE, Mélanie assiste aux premières minutes de l'entrevue, elle écrit : « Retour sur le rdv de la veille Avec Mme Leterrier : Mme Leterrier a fait un tour de la situation (scolarité, point conso, relations famille, place à Suroît, gestion des conflits...) puis je les ai laissés toutes les deux. Le rdv a duré un bon moment à la plus grande surprise d'Amira qui a su apprécié ce temps qui lui été dédié. »

Et c'est le cas des problèmes de santé des jeunes dont on peut suivre, d'un médiateur à l'autre, les différentes étapes du traitement : des questionnements des éducateurs sur leur état, aux diagnostics des médecins, jusqu'à la médication. *Ainsi l'herpès d'Ayman et son mal de dos, les vertiges de Stella, la tendinite à l'épaule de Walid etc.* On suit aussi les petits loupés et les reproches que les éducateurs s'adressent à demi-mot. Ainsi à propos d'un rendez-vous pris

pour Walid chez l'ophtalmo : « *Walid 30/04/15 : Rdv chez l'ophtalmo de ce matin annulé, il est crevé. Il était un peu ambitieux d'ailleurs d'imaginer que Walid puisse décoller à 9h un matin de vacances... Rappeler le secrétariat de l'ophtalmo lundi prochain pour prévoir un rdv un mercredi après-midi. Bien revoir avec Walid à ce qui n'ait pas prévu, ni ne prévoit, un rdv avec Dominique¹⁷⁷ au même moment. »*

3.2.4. Les grandes sagas

Dans le cas des grandes sagas, au-delà même des boucles, on pourrait dire "ça frise" entre les transmissions et l'agenda. L'attention est à son comble et suscite de nombreux allers-retours entre les deux médiateurs. Les messages s'enchaînent au point qu'aucun éducateur de l'équipe ne puisse passer à côté de ces grandes affaires.

Durant la période étudiée, s'imposent cinq gros titres.

Aliya a été agressée par Amira. Dans les heures qui suivent et quelques jours après, les éducateurs sont toujours mobilisés et sur le qui-vive. Inquiets d'une éventuelle reprise des hostilités. Ils se donnent – via les transmissions – des nouvelles des filles. Ainsi Mélanie raconte à l'issue d'une sortie : « Amira a participé à la sortie d'hier en présence d'Aliya, tout s'est bien passé ». En outre se pose instamment pour eux, la question de leurs réactions : comment Amira doit-elle être sanctionnée ? Des messages à ce sujet s'enchaînent dans l'agenda, Julie - qui a assisté à sa convocation par le directeur – met, via les transmissions, ses collègues sur la voie : « Rdv avec Mr Gerard ce matin à 10h. Dur-dur pour Amira de ne pas arriver à nous faire accepter qu'Aliya a vraiment cherché à se faire battre et qu'il était donc normal qu'elle finisse par l'attaquer réellement (après s'être retenu depuis samedi dernier). Mr Gerard, dans l'idée d'une réparation, lui a aussi demandé de réfléchir à ce qu'elle pourrait mettre en place, pour le groupe en général, la maison (dans l'idée que c'est la violence envers l'autre, au-delà d'Aliya, qui n'est pas tolérable ici), puis aussi au regard d'Amira qui est pour l'instant incapable de reculer sur son acte en lui-même et voir quelles « ressources » elle peut trouver en elle pour ne pas « donner à Aliya ce qu'elle cherche » (un passage à l'acte sur sa personne). Je vous en fais retour en équipe¹⁷⁸, Amira nous aimerait quand même magiciens pour que nous « changions » rapidement Aliya ! ».

Attention à Rodrigue, attention à Stella. La deuxième affaire est à nouveau une dispute qui fait les gros titres tant dans l'agenda que dans les transmissions, elle concerne cette fois Stella et Rodrigue, un jeune homme de l'autre groupe : « Au restau hier soir Stella a fait une « blague » un peu nulle à Rodrigue qui a contenu son énervement et a préféré partir. Il rapporte aux éducateurs que Stella « parle » beaucoup sur lui, le somme d'arrêter de le regarder quand ils se croisent et ferait monter une sorte de pression autour du fait qu'il puisse être dangereux, qu'il ne devrait plus être ici, etc. A son retour et aujourd'hui il s'est confié aux éducateurs sur la peine qu'il a eu de se sentir « rejeté ». » Au-delà de raconter ce petit accrochage, les éducateurs enchaînent les messages pour se prévenir et se préparer en cas d'éventuelles répercussions. En réalité, il n'est pas que Stella qui s'inquiète de la violence de Rodrigue. Il est – ce que la jeune fille est censé ignorer - un ancien enfant soldat et certains éducateurs de Stella remettent en cause, depuis plusieurs mois, son accueil au sein du foyer.

Kevin, une fugue qui n'en finit plus. La troisième affaire, concerne deux problèmes auxquels les éducateurs ont – tout autant que les disputes entre les jeunes - l'habitude de s'affronter : déjà les jeunes découchent et en plus ils refusent, à leur retour, de les accompagner au commissariat pour que la déclaration de fugue qu'ils ont fait enregistrer puisse être levée.

¹⁷⁷ Un moniteur d'auto-école.

¹⁷⁸ Une phrase qui signifie que le sujet projeté, de même, d'être abordé en réunion.

Ainsi Kevin disparaît, durant la période étudiée, à deux reprises et à quelques jours d'intervalle : « Kevin 23/04/15 : n'est pas rentré de la nuit. Je lui ai laissé un message ainsi qu'à son père. Je l'ai rappelé cette après-midi à plusieurs reprises sans réponse. J'ai finalement eu Kevin en ligne, il me dit qu'il m'expliquera en rentrant ». « Kevin 25/04/15 Pendant le repas me dit qu'il va dormir chez son père. Je lui dis donc qu'il faut que j'appelle son père pour avoir une confirmation. Il ne veut finalement plus y aller car il se fait tard me dit-il. Sort à 21h30 sans autorisation. Je l'appelle et lui demande d'être là pour 22h. Il finit par me dire qu'il ne compte pas dormir ici. Je lui dis donc que je suis obligée de le déclarer en fugue ». Dès son retour, le lendemain, les éducateurs se prescrivent dans l'agenda la tâche d'accompagner Kevin au commissariat mais le jeune homme refuse. La tâche est reportée durant plusieurs jours dans le premier médiateur et les échecs pour convaincre Kevin font l'objet de récit dans les transmissions. Les éducateurs finissent toutefois par renoncer et Kevin restera inscrit en fugue dans les fichiers de police, durant près d'une année.

Abedin, ne veut pas rentrer. La quatrième affaire concerne Abedin. Alors que Louise (sa référente au foyer) s'apprête à partir en congé, Abedin lui annonce que contrairement à ce que lui impose l'Aide Sociale à l'Enfance (passer une semaine de vacances chez sa mère et une au foyer), il restera deux semaines chez cette dernière. Il est catégorique et ne veut rien entendre. Louise confie à ses collègues – à grand renfort de messages - la lourde tâche de le faire rentrer contre son gré. Après de nombreuses tractations et complications, dont on peut suivre toutes les étapes dans l'agenda et les transmissions, Abedin cède : « Abedin est bien rentré en fin d'après-midi mais il n'est pas très bavard. Il semble assez triste, il s'enferme dans sa chambre. ». Victorieux, mais non moins gênés d'avoir participé au rapatriement du malheureux Abedin qui est le seul jeune du groupe à être placé contre son gré, les éducateurs missionnés par Louise vont peu à peu dépasser leur mandat pour tenter de se rapprocher du jeune homme et de comprendre ce qui ne va pas. Ce faisant, ils se mêlent pour ainsi dire des affaires de Louise. Ainsi Julie écrit à son intention : « Abedin 1^{er}/05/15 : Suite à son rdv avec Mme Latreche, il a un peu compris qu'il partira en juin, à Cahors, dans une sorte de famille d'accueil. Bien sûr il n'est pas très emballé mais pas réticent non plus. Peut-être serait-il bien de pouvoir lui donner plus d'info sur ce lieu (le nom des accueillants, les activités, y a-t-il des animaux ?, combien de jeunes seront-ils etc). » Notons ici, qu'il n'est jamais sans effet de faire, comme Louise l'a fait, appel aux autres. Puisque les éducateurs sont désormais concernés par Abedin (ce qui était peu le cas auparavant, nouvellement arrivé au foyer, il était jusque-là très discret), ils se mettent à apprécier, soupeser, évaluer le travail qu'elle fait à ses côtés. Le jeune garçon est désormais, en quelque sorte, collectivisé. Et peut-être le sera-t-il un jour à la manière de Sanaa, une des plus anciennes résidentes du foyer.

Sanaa, le suspens du précieux contrat. Sanaa s'apprête cinquième affaire à se rendre à l'Aide Sociale à l'Enfance suite à sa demande de contrat jeune majeur. Le cœur des éducateurs bat à l'unisson car il arrive que des jeunes majeurs se voient refuser cette aide (on reviendra sur ce sujet dans le chapitre consacré aux rapports). Toujours est-il que les éducateurs de Sanaa croisent les doigts et que les messages se multiplient dans les transmissions et dans l'agenda, tant pour préparer le jour J que pour annoncer, finalement, la bonne nouvelle : « Sanaa 24/04/2015 : contrat jeune majeur signé pour 1 an. ».

3.3. Les exclusivités des transmissions

Ici plus de lien ni avant, ni après avec l'agenda. Les éducateurs décrivent ce qui se passe, ce que font les jeunes et ce qu'ils font eux-mêmes dans la spontanéité du cours d'action.

3.3.1. Observation des jeunes

Cela représente 40 % des messages laissés dans les transmissions. Ces messages sont donc nombreux néanmoins ils sont relativement courts, des petits coups d'œil rien de plus répondant partiellement à de grandes questions : Où sont les jeunes ? et que font-ils ? (ou plus précisément qu'ont-ils fait ? pas fait ? doivent faire ? vont faire ?)

3.3.1.1. Où sont les jeunes ?

Cette première question renvoie à trois questions que les éducateurs se posent régulièrement au cours de leur service. La première accompagne leur prise de poste et consiste à déterminer qui est ce jour-là sous leur responsabilité¹⁷⁹. Une question qui se pose notamment le week-end et durant les vacances scolaires puisque certains jeunes du groupe sont en séjour en famille¹⁸⁰. Il s'agit donc, pour les éducateurs, de savoir qui est parti et de vérifier qui est censé rentrer¹⁸¹ ou partir¹⁸² au cours de la journée. La deuxième question concerne, cette fois, les allers et venues des jeunes qui sont là (c'est-à-dire qui ne sont pas en famille mais qui ne vont toutefois pas rester enfermés au foyer toute la journée (bien que ça arrive¹⁸³)). Ils ont des rendez-vous, des activités¹⁸⁴, certains même ne sont pas en vacances et doivent se rendre chaque jour en formation¹⁸⁵. Ainsi s'agit-il, pour les éducateurs, de se repérer a minima dans leurs allers et venues¹⁸⁶. La troisième et dernière question ne se fait entendre que le soir, alors que le spectre des escapades nocturnes et des fugues plane sur le foyer : les adolescents sont-ils là ? Sont-ils sortis sans autorisation¹⁸⁷ ? A quelle heure sont-ils ou vont-ils rentrer ?¹⁸⁸ Et après tout vont-ils rentrer ?¹⁸⁹

On trouve 127 messages à ces sujets. Néanmoins si la profusion de ces messages peut laisser à penser que les éducateurs suivent systématiquement les va-et-vient des jeunes, en se penchant concrètement sur les itinéraires qu'ils décrivent, on comprend rapidement qu'ils sont très en deçà de ce type de projet. Si on prend les douze jours et nuits de la période étudiée et qu'on tente de suivre les pérégrinations de chaque adolescent du groupe : on se rend rapidement compte des manques d'information. Toutes les sorties, tous les retours, loin de là, ne sont pas pris en note. On est loin du registre de gardien et pas en reste d'incongruités : chaque jour des

¹⁷⁹ « A la maison à 10h: Stella, Ayman, Walid, Kevin, Abdoulaye, Paul, Yacine »,

¹⁸⁰ « Rappel : Abdoulaye, Abedin, Sydney, Aliya, Amira : en famille. »,

¹⁸¹ « Aliya 2/05/15 : En famille, elle arrive vers 19h. »

¹⁸² Sydney : « Pars en ce début d'après-midi pour passer le week-end chez sa mère »

¹⁸³ « Walid 2/05/15 : à Suroît toute la journée »

¹⁸⁴ « Elle est partie accompagnée d'Hanaé à son stage hip hop. »

¹⁸⁵ « Au boulot : Yacine, Ayman »

¹⁸⁶ « Sydney 25/04/2015 : il a appelé à 11h pour dire qu'il sera de retour après son stage de basket »

¹⁸⁷ « Sort sans prévenir après le repas ».

¹⁸⁸ «J11 Ayman 2/05/15 : Il est parti à Baraville pour la journée et revient vers 22h »

¹⁸⁹ « J5 Kevin chez un copain. »

jeunes rentrent sans jamais être sortis, partent alors qu'ils n'étaient pas là, sont là alors qu'ils ne sont pas rentrés depuis deux jours d'affilée etc. En outre, même quand il ne semble pas à première vue manquer d'informations cruciales, ces messages ne permettent pas toujours de comprendre ce qu'il en est. Les éducateurs utilisent, par exemple, les mêmes expressions pour décrire : l'heure à laquelle un jeune a dit qu'il allait rentrer (ou celle à laquelle il lui a été demandé de rentrer) et celle à laquelle il est effectivement rentré. On peut, par exemple, en lisant à 22h : « [Stella] Sortie avec Leila prendre l'air après le repas, rentre à 21h15. » comprendre qu'elle est bien rentrée ou au contraire que cela fait 45 min qu'elle est en retard. Des tronçons entiers des transmissions sont particulièrement emblématiques de leur caractère confus : « [Ayman] Sorti dans l'après-midi voir un copain sur la ville de [S.] il rentre à 21h. De retour à 22h. ».

En réalité, ces informations notées dans les transmissions n'ont pas vocation à permettre de suivre l'ensemble des déplacements des jeunes mais à aider les éducateurs à garder en mémoire ce qu'ils ne doivent surtout pas, quant à eux, oublier. Autrement dit, ils sont l'occasion pour nous de découvrir un nouvel usage des transmissions. Un usage des transmissions comme aide-mémoire à court terme, qui n'a de sens que pour l'éducateur qui a lui-même noté ces messages¹⁹⁰. Un usage strictement individuel.

3.3.1.2. Qu'ont-ils fait ? Pas fait ? doivent faire ? vont faire ?

Mis à part les récits de quelques petites choses à leur reprocher : quelques épisodes où les jeunes ne disent pas où ils partent et ne répondent pas au téléphone¹⁹¹, des mauvaises attitudes, des problèmes de comportement¹⁹², quelques observations de loupés¹⁹³ - mis à part les récits de quelques mauvaises passes : fatigue, tristesse¹⁹⁴, agacements (qui ne sont d'ailleurs pas jugés illégitimes par les éducateurs mais qui entachent un peu la journée comme par exemple la difficulté d'Ayman à supporter la cuisine servie au self¹⁹⁵) - les descriptions de ce que font les jeunes donnent pour leur grande majorité une image très positive du foyer. Les éducateurs en poste se font les témoins de la bonne humeur¹⁹⁶, du calme, des réveils et des traîneries dans le bureau, dans la salle commune et devant la télé¹⁹⁷, des amusements¹⁹⁸, des loisirs, des

¹⁹⁰ De la même manière, nous évoquions rapidement au tout début de ce chapitre les listes de jeunes qu'on trouve régulièrement dans les points-informations. Ces listes sont des aide-mémoires sans légende qui n'ont d'usage que pour les éducateurs qui les ont rédigées et qui peuvent tout autant regrouper les adolescents qui sont partis pour un moment, ceux qui sont absents, ceux qui sont présents, ceux qui doivent rentrer.

¹⁹¹ « Sydney J1 parti dans l'après-midi, nous l'avons appelé ce soir à 21h il ne répond pas »

¹⁹² A propos de Stella : « J8 Aussi est-elle plutôt remontée en ce moment sur un mode faussement « véner » pour peu de chose et fait souvent sa « kéké. Attention car cela pourrait se retourner méchamment sur elle, notamment de côté des garçons (Djibril, Paul, Rodrigue) »

¹⁹³ « J7 Walid 28/04/15 : n'a pas réussi à se lever ce matin pour aller chercher ses bottes pour l'équitation. »

¹⁹⁴ « J10 Plutôt calme voir, triste ?... Bon en tous les cas, fatigué. »

¹⁹⁵ « J3 La nourriture de la cantine est franchement dure pour lui. Ce n'est pas le seul. Au quotidien, sans relai familiale, il mange des kebabs et de la cantine et il sature. Il est sympa car il ne dit pas que la cuisine n'est pas « toute pas bonne » mais qu'il y a beaucoup de choses qui sont mal cuisinées ou mal associées. C'est ma fois une réalité, je trouve... »

¹⁹⁶ « WEJ12 Ayman 3/05/2015 : Réveil tardif, humeur amusante et légèrement assourdissante... »

¹⁹⁷ « J2 Walid 23/04/15 : A la maison toute la journée, un peu fatigué, il lit dans le bureau et va faire une petite sieste vers 18h30. », « J5 Paul 26/04/15 : Sort de sa chambre en fin de matinée et va regarder sans trop d'attention la télé. »

¹⁹⁸ « WEJ12 Paul 3/05/2015 : Les garçons jouent à la play cette après-midi. »

sorties : les sorties organisées¹⁹⁹ et celles que les jeunes font de leur côté (ce qui dévoilent le fait que les éducateurs transmettent de même les récits que les jeunes leur font de leur journée²⁰⁰). Ils se font les témoins, de même, de l'amitié et de la complicité entre les jeunes²⁰¹, des moments chaleureux qu'ils savent fabriquer²⁰². On trouve, par ailleurs, des nouvelles des jeunes partis en vacances (soulignant le fait courant qu'ils appellent régulièrement le foyer²⁰³) et des avancées de leurs démarches administratives²⁰⁴. On trouve des récits de leur bonne conduite : de leur travail pour la collectivité (vaisselle, rangement de la salle commune), de leur travail scolaire (quand bien même ça pourrait être encore un peu mieux²⁰⁵). Et pour finir on trouve quelques rares messages qui visent à récapituler ce que les jeunes doivent faire : quelques obligations²⁰⁶ et les plans mis en place avec eux²⁰⁷.

3.3.2. Agir sur le coup

Nous avons décrit, au cours du premier chapitre, la manière dont les agendas déjouaient l'adage : *ne jamais remettre à plus tard...*, dans cette partie il n'en n'est plus question. Les éducateurs se mettent au travail sans tarder, il y a du pain sur la planche et on s'étonne moins au regard de ce travail « spontané », que les tâches qui figurent dans l'agenda ne soient pas toutes réalisées à la fin de la journée. On retrouve ici des types de tâches déjà évoqués à maintes reprises depuis le début de cette thèse, à la différence que celles-là ont été réalisées sur le coup, sans qu'aucun passage (aucun message) dans l'agenda n'ait été nécessaire pour cela.

Ainsi, durant la période étudiée, les éducateurs ont, par exemple, répondu aux interpellations et sollicitations de la mère d'Aliya qui souhaitait avoir des nouvelles de sa fille et de deux référentes ASE à la recherche d'informations sur le déroulement de la rencontre avec M. Gensin, le père de Stella pour la première, et sur le séjour de rupture d'Abedin pour la

¹⁹⁹ « J5 Sortie patinoire MECS/Service A : Stella, Leila, Salima, Djibril, Ayman. »

²⁰⁰ « J1 regarde le match chez son cousin », « J8 il va cette après-midi faire quelques emplettes de printemps. », « J10 Il a passé un bon moment au restaurant TaxiBurger hier soir avec ses copains du foot et du centre de loisirs. C'est à Somonville et les plats sont hyper copieux et carnivores (un plat=3 viande différentes pour 9€), me dit-il. »

²⁰¹ « J4 S'est amusée toute l'après-midi avec Leila et Salima. », « J10 Joue avec Benjamin, Leila. Charrie gentiment Walid. Tout va. », « J10 D'ailleurs, cela va bien mieux entre eux. Et Paul n'est plus à la vanner discrètement. », « J10 Il fait même équipe avec Ayman ! »

²⁰² « J9 Ayman 30/04/15 : Nous fait goûter des gâteaux de son pays, Abdoulaye Walid et moi (Julie) en profitons ! Il est bien généreux en ce moment. Ce soir, les jeunes présents auront tous une petites pognée de mélange de petites graines/cacahouètes salées à grignoter qu'il a ramené. »

²⁰³ « J11 Amira a appelé, elle a passé une semaine reposante... »

²⁰⁴ « J2 Sydney 23/04/15 : Il était à l'ambassade avec sa mère aujourd'hui, c'est en très très bonne voie pour le passeport qu'il devrait recevoir avant la fin du mois de Mai ! », « J3 Sanaa est soulagée », « J6 Très bonne nouvelle pour le retrait de sa carte de séjour. »

²⁰⁵ « J11 C'est Aliya qui a fait la vaisselle en arrivant », « J11 je crois que Kevin a rangé un peu la salle. », « WEJ12 Walid 3/05/2015 : Se réveille très tard et se met assez vite au travail de lui-même et en me demandant mon aide. Il devait faire une anthologie en choisissant plusieurs poésies et en expliquant son choix. Il a bien bossé aujourd'hui. Bien qu'en effet ça fait beaucoup au dernier moment ! »

²⁰⁶ « J6 Walid doit voir Nicolas demain matin avant 10h », « J6 Il doit reprendre le rythme des devoirs, il a au moins 2 livres à lire, il a l'air motivé pour faire cela. »

²⁰⁷ « J5 Il la garde avec lui pour pouvoir s'en mettre plusieurs fois par jours. », « J8 On laisse tomber l'équitation. », « J8 Il faut qu'il travaille ses devoirs scolaires », « J8 Demain soir le Service A organise normalement une sortie ciné. Stella y participera. », « J11 Abdoulaye 2/05/15 : il fera sa lettre demain »

deuxième. Ils ont, de même, directement répondu à des sollicitations des adolescents en récupérant des vêtements réparés par Ouarda, en leur gardant des assiettes, en leur remettant de l'argent.

Ils ont par ailleurs pris des initiatives en répondant à des besoins qu'ils identifiaient comme tels chez les adolescents. *Ainsi Adil qui pense que Kevin a besoin de son aide pour trouver un moyen de faire ce qu'il veut sans s'attirer des ennuis, lui conseille - et en fait part dans les transmissions - de partir en vacances chez son père et de s'arranger avec ce dernier pour aller dormir chez son ami plutôt que de fuguer et de se mettre à dos les professionnels de l'aide sociale à l'enfance et du foyer*²⁰⁸. *Ainsi Julie qui pensant que Walid a besoin d'encouragements pour son travail scolaire le fait. Ainsi Julie à nouveau qui pensant qu'Abedin (avec lequel elle est en pleine avancée relationnelle) a besoin d'aide pour s'intégrer au foyer, propose une sortie collective dans un restaurant où il se rend régulièrement. Ainsi toujours Julie mais cette fois avec la complicité de Louise qui pensant que les adolescents ont besoin d'amusement organisent une soirée Loup Garou (un jeu de cartes) le premier samedi des vacances. Et ainsi, à nouveau Adil, le samedi soir suivant, qui dans un geste - qui ne sera pas tout à fait plébiscité par l'ensemble de ses collègues - décide d'une tournée générale : ce sera cinéma pour tout le monde en petit groupe, tout seul comme ils veulent et sans leur éducateur car, du point de vue de ce dernier, les "jeunes" ont parfois besoin aussi qu'on leur fiche la paix.*

Cette identification des besoins des jeunes a évidemment un rôle exemplaire de co-sensibilisation. Si les éducateurs expliquent ici ce qu'ils ont fait c'est certainement qu'ils espèrent que leurs collègues prendront le relais. Néanmoins, il semble que les messages d'Adil nous mettent sur la piste d'un autre usage possible des transmissions. Les deux actions dont il fait le récit (conseiller à Kevin de déjouer les interdits du foyer, en passant par son père et donner de l'argent aux adolescents pour qu'ils aillent seuls en soirée au cinéma (et donc rentrent seuls la nuit)) ne sont à l'évidence pas pour plaire à tous les lecteurs des transmissions et pourraient même être jugées par certains comme étant des fautes professionnelles. Adil semble alors utiliser les transmissions pour publiciser lui-même ses actes (plutôt que laisser le qu'en-dira-t-on opérer), pour les justifier²⁰⁹ et au-delà même, pour les revendiquer.

En outre, agir sur le coup, c'est aussi bien souvent pour les éducateurs réagir à des problèmes. Ceux que les adolescents rencontrent et ceux qu'ils posent. Ainsi faut-il : prévenir leur centre de formation, quand ils sont malades et ne peuvent pas aller en cours ; les appeler, quand ils

²⁰⁸ Pour comprendre ce conseil, il faut comprendre que quand bien même les éducateurs considèrent comme légitime l'envie des adolescents de passer une partie de leurs vacances chez des amis, ils ne peuvent autoriser ces derniers à séjourner hors du foyer. Pour que des mineurs placés, quel que soit leur âge, puissent dormir et même se rendre au domicile de leurs camarades, il faut que les parents de ceux-ci fassent une demande de droit d'hébergement ou de visite au juge pour enfants. Une démarche que les mineurs ne peuvent envisager demander qu'à des familles avec lesquelles ils ont déjà un lien solide. Ainsi, se voient-ils contraints à renoncer - notamment dans leur petite enfance, à des âges auxquels il n'est pas encore envisageable de « fuguer » - à un des leviers les plus importants de socialisation amicale.

²⁰⁹ En sachant que les informations notamment par le biais des adolescents, comme déjà soulignés, circulent rapidement au sein de l'établissement. Les éducateurs ont couramment intérêt à informer leurs collègues et à leur donner leur version des faits avant que les adolescents le fassent.

ne rentrent pas à l'heure ou sortent sans prévenir ; leur demander de ranger, quand ils mettent le bazar dans la salle commune et laissent de la vaisselle plein l'évier, les reprendre, quand ils se conduisent n'importe comment ; comprendre pourquoi et trouver une solution, quand ils ne font pas ce qui était prévu comme par exemple aller à l'équitation et leur faire la leçon, quand ils s'entêtent à ne pas manger sous prétexte que « c'est pas bon ». Et puis évidemment, il n'y a pas que les personnes qui mettent au travail, il y a toujours des choses à faire : il faut mettre à jour les « copier/coller » et refaire le tableau des jeunes qu'on affiche derrière le bureau (pour avoir rapidement accès aux coordonnées de leurs parents, référents de l'Aide sociale à l'enfance, de leur lycée). Il faut ranger : une facture dont Adil aura besoin pour se faire rembourser, ranger des courriers et les lunettes 3D achetées au cinéma, qui pourront toujours resservir si on n'oublie pas le moment venu de les emporter.

Bref, les éducateurs n'ont évidemment pas besoin d'ouvrir l'agenda pour se mettre au travail. Ils connaissent leur métier et ils savent le produire c'est-à-dire décliner le quotidien en de nombreuses tâches et, comme déjà souligné, leur entourage immédiat sait le faire aussi. D'où l'intérêt déjà évoqué de l'agenda de créer un rebond entre ce qu'on leur demande et ce qu'ils vont faire pour les aider à échapper au sentiment désagréable d'agir sur commande. Ici on se passe de ce rebond préalable, on y va mais on n'y va pas non plus à mains nues, pas seuls, on y va avec les transmissions. Elles agissent ici comme l'agenda et dans des moments où la distinction n'est pas très claire entre éducateurs "au foyer" et éducateurs de foyer, elles pèsent leur poids.

4. Stella indiscipline +++ : Division de l'équipe et usage différentiel des transmissions

Pour cette quatrième partie, nous avons jugé préférable de quitter la période étudiée, trop circonscrite pour ce qui nous intéresse ici. L'éparpillement entre les différents jeunes du groupe ne nous paraissait pas non plus opportun. Pour révéler les transmissions dans toute leur profondeur - dernier jeu de lumière de ce chapitre - nous avons choisi de nous en tenir à un fil : celui des récits des problèmes posés par Stella. Pendant neuf mois, les neuf premiers mois de présence de Stella au foyer, nous avons extrait des transmissions les récits des problèmes qu'elle a, aux yeux de ses éducateurs, posés. Faits d'arme quotidiens racontés à plusieurs mains. Pour des raisons tout à fait prosaïques de place et de confort de lecture, nous avons ôté un certain nombre de messages – plus précisément douze – de l'extrait des transmissions présenté. Les matériaux reproduits ici restent toutefois conséquents, à même – nous semble-t-il - de révéler l'expérience des acteurs, l'érosion pour ainsi dire des vocations éducatives et en miroir les tentatives menées par les éducateurs pour reprendre pied, échapper au face-à-face avec l'impétueuse enfant, se renforcer, rebattre les cartes, redessiner leur place. Arrivée en Février 2015, Stella, la jeune pianiste, est présentée comme une jeune fille qui pourrait se révéler « difficile » par le Foyer d'accueil d'urgence où elle a séjourné le temps que sa référente de l'Aide Sociale à l'Enfance, fraîchement nommée, coure les établissements du département pour lui trouver une place. Arrivée à *Suroît*, enfin « placée », elle ne va poser aucun problème particulier aux éducateurs durant un mois. En mars, une première histoire la fera convoquer par Tahar, le chef de service. Sanaa, l'aînée des filles, qui ne garde ni son poing ni sa langue dans sa poche, a appris par ouï-dire que Stella, frêle jeune fille de 14 ans, était rentrée dans sa chambre en son absence. Sanaa vient d'être victime d'un vol et accuse Stella. Les éducateurs craignent aussitôt la manière dont Sanaa pourrait régler ce problème et décident d'intervenir en tirant d'eux-mêmes les oreilles de « la petite ». Elle est convoquée par le chef de service et sommée de s'expliquer sur cette histoire. Viendra ensuite les premières interpellations des éducateurs par son établissement scolaire, d'autres disputes avec des jeunes et des professionnels du foyer, des fugues etc.

²¹⁰**Stella 19/03/15 :** Discussion avec la jeune concernant l'incident avec Sanaa, elle me dit qu'elle ne comprend pas la réaction de Sanaa car elle ne lui a rien volé, je lui explique que les choses seront repris avec Sanaa dans un second temps mais que désormais il est interdit d'entrée dans la chambre d'une autre jeune sans autorisation. Fatou

Stella 28/03/15 : A fait rentrer une copine sans demander, je suis donc descendue pour lui expliquer qu'elle ne pouvait pas inviter des amis sans nous prévenir et pour des raisons de sécurité, elle me répond alors qu'elle l'a déjà fait. Sa copine a attendu 5 minutes en bas et elles sont sorties.

²¹⁰ Pour rappel, tous les extraits proposés dans cette thèse ont été intégralement anonymisés et nous avons, par ailleurs, fait le choix de ne pas en corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. En outre, pour les nécessités de la recherche nous avons identifié les rédacteurs de ces messages, en plaçant leur prénom entre parenthèses et en italiques pour bien distinguer nos interventions dans le texte de celles des acteurs qui s'identifient parfois eux-mêmes. Si nous avons réussi à identifier l'ensemble des rédacteurs de ces messages, nous avons dû pour cela mener une enquête, en recoupant certains éléments. Les membres de l'équipe qui ont lu ces messages ne disposent pas, au quotidien, des moyens que nous avons employés, ainsi s'ils sont en mesure d'identifier la plupart des rédacteurs, ça n'est pas systématiquement le cas.

Quand elle rentre elle tente de monter en douce avec sa copine mais j'arrive au même moment et prise de tête avec Stella qui ne comprend pas que je refuse que sa copine monte et me dit que je suis la seule à refuser cela et que j'ai mes règles à moi ! Je lui réexplique donc les règles de vie à Suroît mais je ne sais pas ce qui lui a été dit sur les visites ?

(Mélanie)

Stella 30/03/15: Sortie sans autorisation après le repas avec Ayman et Walid. Rentrée vers 21h. Rentre en mode agressive. Exige que je lui donne de l'argent pour qu'elle aille s'acheter à manger alors qu'elle n'a rien mangé à table car elle n'aimait pas. Je lui prose du pain, des fruits du fromage. Elle ne veut rien et essaie de mettre la pression.

(Louise)

Stella 15/04/2015 : Ct du collègue car cela fait plusieurs jours qu'il y a des incidents. Ce matin Stella a insulté sa prof d'histoire géo de folle. Elle est beaucoup dans la provocation depuis plusieurs jours. Hier, sur le chemin de l'EPS, elle est restée accrochée à la grille de l'école primaire car elle avait vu sa sœur. Au vu de la situation un conseil de discipline aura peut-être lieu. La principale dit qu'elle ne sait pas trop quoi faire, d'autant qu'elle n'a pas eu de contact avec l'ASE. Elle ne sait pas comment se positionner vis-à-vis des parents. Hanaé il faudrait que tu la rappelles (Mme Terrence) cette après-midi sur son portable : 06 XX XX XX XX pour convenir d'un rdv rapidement.

Elle nous rappelle dans la matinée pour nous informer si Stella reste sur l'établissement ou si nous devons aller la chercher. Je suis allée la chercher au collège. Elle est en mesure conservatoire jusqu'au conseil de discipline qui aura lieu le 04/05. C'est-à-dire qu'elle ne va plus en cours jusque-là. (Louise)

J'ai (Hanaé) appelé Mme Terrence en arrivant à 15h. Elle me dit qu'ils n'arrivent vraiment plus à discuter avec Stella, qu'ils ont été à l'origine de l'information préoccupante, qu'ils ont été compréhensifs mais que là, ils n'ont pas l'intention de se laisser maltraiter par la petite. En gros, si elle ne s'excuse pas et si elle ne montre pas clairement les signes d'un engagement à se comporter correctement, ils pourraient l'exclure. Le conseil discipline aura finalement lieu le 5/05

J'ai (Hanaé) envoyé un fax à Mme Azzouz²¹¹ pour la prévenir.

Stella 17/04/15: Des rumeurs ont été dites à Stella, elle était du coup en colère vis-à-vis de Félicité²¹². Une médiation a été faite entre les deux, les choses devraient être apaisées. (Mélanie)

Stella 18/04/15 : sortie à 11h pour aller se faire tresser par une amie, elle doit être de retour à 18h pour la sortie. Dispute avec Félicité car il y a des incompréhensions et des dire d'autres jeunes, mais je fais une médiation entre les deux jeunes elle discute et les choses s'arrange. (Fatou)

Stella 19/04/15 : à mon arrivée me parle des petites tensions rencontrées avec Félicité. Elle est partie chez sa copine finir de se faire tresser. (Mélanie)

Stella le 29/04/2015 : Au restau hier soir Stella a fait une « blague » un peu nulle à Rodrigue qui a contenu son énervement et a préféré partir. A son retour et aujourd'hui il s'est confié aux éducateurs sur la peine qu'il a eu de se sentir « rejeté ». Il rapporte aux éducateurs que Stella « parle » beaucoup sur lui, le somme d'arrêter de le regarder quand ils se croisent et ferait monter une sorte de pression autour du fait qu'il puisse être dangereux, qu'il ne devrait plus être ici, etc .

A notre retour du restaurant, Eric²¹³, suite à son entretien avec Rodrigue, a alors demandé à Stella de ne pas descendre, le soir, au 1er étage, au vu de ce qui s'était passé. J'apprends (Julie) par Julien²¹⁴ qu'elle est redescendu deux fois dans la soirée (Leila²¹⁵ lui ouvrant la porte de l'intérieur). Puis Fatou apprend que Tahar souhaite voir Stella car Eric a dû l'appeler à deux heures du matin car elle faisait de la résistance à remonter²¹⁶. Elle sera vue demain entre 12 et 13h. Aussi est-elle plutôt remontée en ce moment sur un mode faussement « véner » pour peu de chose et fait souvent sa « kéké ». Attention car cela pourrait se retourner méchamment sur elle, notamment du côté des garçons (Djibril²¹⁷, Paul, Rodrigue).

Fatou s'est entretenue avec elle sur sa posture par rapport à Rodrigue et nous (Julie) avons un peu questionné ses élans revendicatifs et un tantinet du type « je fais ce que je veux » (Julie)

Stella le 30/04 : Rdv avec Tahar à 17h30 respecté (vu avec Julie). Il est rediscuté avec elle de l'importance de respecter un minimum de règles pour le bien de notre « vivre ensemble » à la maison. Stella n'a pas supporté l'impolitesse d'Eric et à une nouvelle fois répétée qu'elle n'était pas « sa fille » ! Elle reconnaît sa filouterie

²¹¹ Référente ASE de Stella.

²¹² Jeune fille de l'autre groupe.

²¹³ Un veilleur de nuit.

²¹⁴ Educateur en stage auprès de l'autre groupe.

²¹⁵ Une jeune fille de l'autre groupe, amie de Stella.

²¹⁶ La scène est décrite ici très pudiquement dans les faits la jeune fille a menacé le veilleur et l'a insulté. Il n'a de son côté pas fait de récit de ce qui s'est passé dans les transmissions. L'éducatrice du lendemain n'aura donc certainement pas osé le détailler.

²¹⁷ Jeune homme de l'autre groupe.

d'avoir voulu en douce dormir dans la chambre de Leila. Il lui est signifié qu'elle ne peut plus, à l'instar des autres jeunes de la maison, descendre et squatter le 1er étage à son gré. (*Julie*)

Il semblerait que ce soir elle ait discuté avec Rodrigue (*Adil*).

Stella 3/05/2015 : Je cherchais un mot pour qualifier la manière d'être de Stella aujourd'hui, je dirai qu'elle est dans l'invective et que c'est un peu agaçant... (*Hanaé*)

Stella 5/05/2015 Résultat du conseil de discipline elle est exclue définitivement. Elle m'a dit qu'elle avait envie de trouver un stage mais ne sait pas dans quoi. Je n'ai pas pu en discuter davantage avec elle, elle n'était pas assez dispo pour cela. A voir donc. Me demande à sortir à 22h, je refuse compte tenu de l'heure. Elle finit par m'insulté au téléphone. Elle a visiblement fait le mur car je ne la trouve pas dans l'établissement. De retour à 22h45. (*Louise*)

Stella 10/05/15 : Ce matin la jeune n'est pas dans sa chambre elle a passé la nuit dans la chambre de Jennyfer²¹⁸ avec Leila, Je descends la réveiller et lui demande d'aller dans sa chambre très fermement elle commence à ce montré insolente mais s'arrête assez rapidement au vue du fait que je lui remonte les bretelles. Stella a rendu tous ces livres de cours, ils sont dans un sac à côté du bureau. (*Fatou*)

Stella 11/05/2015 : Je (*Julie*) me suis un peu trop mise en colère ce soir avec Stella. Je verrais ça demain mais je l'ai envoyé bêtement boulé. Cependant Mélanie a parlé avec elle et s'est rendu compte d'un truc dont on reparlera donc.

Stella 12/05/15 : Discussion avec la jeune qui est très en colère pour plusieurs choses : *problème avec Ayman qui lui aurait touché les fesses la semaine dernière cela commence à prendre des proportions il faudrait pouvoir revoir ses deux jeunes car elle n'a pas apprécié et a l'impression que cela n'a pas été entendu par l'adulte. Je crains qu'il ne règle cela de la mauvaise manière. Fatou.

J'ai (*Julie*) longuement discuté avec Ayman. L'histoire est bien plus ambiguë. Il a eu beaucoup de mal à dire ce qu'il en avait été jusqu'ici. Pour partir du début, lorsque je me suis étonnée qu'il soit fâché avec Stella et comment leur dispute avait commencé, il m'a raconté en détail leur chamaillerie de mercredi qui a fini en dispute avec en dernier support de discorde l'histoire de câble de portable. (Pour précision, Ayman lui a prêté le sien qui a un embout USB - que Stella peut donc brancher sur la petite baffle prêtée par Leila – en échange de celui de Stella – qui est donc d'un seul bloc. Et maintenant elle refuse de lui rendre en disant que celui qu'Ayman lui a rendu et qui est sur le bureau n'est pas le sien. Bref. Il faudra aussi régler cela.). Ne voyant pas l'histoire de la main aux fesses apparaitre je lui en fais part. Il a été sincèrement surpris. Oui, il lui a mis deux tapes sur la fesse... TRANSMIS A Hanaé (Pas le temps de finir).

*La jeune évoque un désaccord avec Julie et devient agressif elle veut en découdre quand elle te verra. Il faudrait que l'on puisse en discuter avec elle. Stella est d'accord. Fatou.

Stella 19/05/15 : Après diner elle me demande si elle peut sortir jusqu'à 21h ce que je lui accorde exceptionnellement Résultats elle rentre malgré mes nombreux appels à 23h10. Je n'ai pas le temps de la reprendre... (*Hanaé*)

Stella 27/05/2015 : Nous avons repris Stella relativement à sa sortie plus que nocturne d'hier, elle nous promet ne plus jamais jamais recommencer. (*Hanaé*)

Stella 3/06/15 : Stella sera vue demain par Mr Gérard suite à ses retours tardifs. (*Adil*)

Stella 4/06/2015 : On a discuté à propos de Stella avec M. Gérard ce matin relativement à la colo et aux deux retours nocturnes de Stella (2h et 4h du mat'). Ne pas hésiter dans ces situations à proposer un entretien sur le coup. (*Hanaé*)

Stella 11/06/15 : Petite tension quand je lui interdis de répondre à l'interphone et ouvrir. Les jeunes iront se coucher sans poser de difficultés hormis Sanaa, Amira, Stella et la complicité de Félicité qui ont décidées de faire une bataille d'eau dans les couloirs de l'établissement et à l'étage de la MECS. Celle-ci décide d'embêter les garçons (Kevin et Paul) qui sont enfermés dans la chambre de Kevin. Je leurs demande donc de cesser leurs batailles et de ranger le désordre qu'elles ont mis, y mettant de la mauvaise volonté et sachant que se sera mal fait je décide donc de nettoyer l'étage de la MECS, pendant ce temps Sanaa se montrera irrespectueuse, Amira et Stella profiteront de l'occasion que je fasse leurs sale boulot pour ne rien faire (*Mélanie*)

Stella 6/07/2015 : A été reçue par Tahar suite à la soirée de vendredi, a pu dire que ça lui faisait du bien de s'alcooliser (*Mélanie*)

Stella 14/07/2015 : Elle est agréable toute la journée ça se gâte vers 18h. Dans la journée, j'ai fait des recherches sur les feux d'artifices qui avaient lieu ce soir notamment sur celui de Paris mais il débute à 23h ce qui fait trop tard pour moi et Jean-Marie²¹⁹ et comme ça n'a pas été organisé en amont avec les veilleurs, je leur ai annoncé qu'on laissait tomber, je voulais entre autre qu'ils laissent les veilleurs tranquilles pour qu'ils puissent décider ou non d'y aller. A la place on a décidé de se faire un ciné. Bref, à 19h Stella vient m'annoncer qu'elle va au feu d'artifices avec Leila !!! Je m'y oppose évidemment fermement et j'ai le droit à quelques bouderies désagréables... (*Hanaé*)

²¹⁸ Une jeune fille de l'autre groupe.

²¹⁹ Un éducateur de l'autre groupe.

Stella 21/07/15 : est rentrée à 9h ce matin. Elle ne veut pas dire où elle était mais ça me paraît louche. Tahar va la revoir par rapport à sa fugue. Il l'a bien vu, je lui propose de parler avec elle seule à seule à suivre... (Mélanie)

Stella 26/07/15 : Retour de la jeune à 10h30 elle à passer la nuit à l'extérieur. Quand je lui demande des explications elle est arrogante voire insultante je lui passe un savon. Et lui dit que les choses seront reprises demain car elle n'a pas à sortir le soir et encore moins passé la nuit à l'extérieur. (Fatou)

Stella 27/07/2015 : On en est donc à deux nuits dehors le 20 Juillet et le 25 ! (Hanaé)

Stella 23/08/15 : s'est réveillé à 14h25, elle m'a vu dans la salle commune en demandant pourquoi je ne l'ai pas réveillée pour déjeuner, je lui ai dit que j'ai toqué à toutes les portes y compris la sienne mais elle n'a rien répondu. Je lui ai dit de voir Annelise²²⁰ pour son plat. Elle est descendue en colère. (Jérôme²²¹)

Stella 31/08/15 : Retour à 8h30, je lui dis qu'on reverra cela plus tard et bien sûr elle monte en puissance, je la remet à sa place. Après joue la provocation avec Leïla et provoque Aliya qui dort. Aliya sort et exprime son mécontentement d'être réveillée par la musique à fond et se fait frapper. J'interviens mais les deux filles font front contre Aliya. Tahar a reçu Stella. (Mélanie)

Stella 12/09/15 : Information importante Stella est rentrée complètement ivre à l'heure du dîner, nous l'avons montée au premier où elle a vomis en grande quantité, après alors qu'elle semblait aller mieux elle faisait des sortes de crise de tétanie nous avons donc appelée le samu, ils sont donc venus mais elle allait déjà mieux, ils lui ont d'abord proposé de l'amener à l'hôpital, ce qu'elle a refusé, nous avons décidé finalement vu son état qui s'améliorait, aussi le petit bilan fait par le samu de ne pas l'emmener à l'hôpital. Ils nous ont aussi conseillé qu'elle ne dorme pas seule cette nuit et soumis l'idée que une amie dorme avec elle, nous avons suivi ce conseil et demandé à Leïla de la faire. (Adil)

Stella 13/09/15 : Nadia²²² m'a appelée ce matin et m'a fait le récit de la « biture » de Stella. Stella est en pleine forme aujourd'hui pas de gueule de bois, rien du tout, juste un peu de mauvaise humeur avec moi. Elle me reproche des trucs un peu absurdes, elle retourne la situation pour pas que je l'engueule... Bref, un peu n'importe quoi le Koala !

Par contre, elle a bien pu parler avec Jean-Marie et lui dire qu'elle avait eu peur, qu'elle était désolée de ce qui s'est passé et pas prête à recommencer. On a eu aussi une description de la scène par Leïla qui a plutôt bien réagi et qui a fait attention à Stella. Les filles étaient en fait à une fête et Stella aurait quasi pas bu, ce que je ne peux que croire vu son état en pleine forme aujourd'hui, c'est juste que ça n'est pas passé. Je pense qu'on peut en rester là. (Hanaé)

Stella 15/09/15 : Elle a été revue par Nadia en ma présence (Mélanie), elle a bien écoutée et reconnaît avoir mal parlé vendredi soir.

Stella 18/09/15 : elle remonte à 8h50 du 1er me dit quel c'est endormi la bas. Stella me demande de quoi mangée ce midi je lui dis pourquoi elle n'as pas vue avec les éducateurs hier soir elle me dit c'est Hanae je veux rien d'elle je l'ai reprise et remis comme même 3.70€ pour son repas. (Élise²²³)

Stella 19/09/15 : a dormi dans la chambre de Leïla au 1er ce que je reprends quand elle remonte sur le groupe. De plus elle a un match de foot : son premier et son cousin vient la voir jouer. Elle est ravie. Elle rentre à 15h, s'est tordu la cheville mais refuse d'aller aux urgences. Son cousin l'a raccompagnée avec son entraîneuse. Il est resté un peu. Crème et poche de glace en attendant. A surveiller demain. Quand je demande à son cousin quand et comment il rentre chez lui, elle « pète un câble » accompagnée de Leïla, insultes and co bref très remontée pour rien. (Mélanie)

Stella 21/09/15 : Entretien ce jour avec Tahar et Fatou pour discuter avec la jeune des derniers événements et de son comportement quotidien qui peut être très limite par moment. Il lui est dit qu'elle doit changer de comportement car celui-ci est inadmissible. (Fatou)

Stella 22/09/15 : rdv à 18h avec le docteur Youssef. Retour de Stella sur la mecs à 10h20. Humeur plutôt désagréable. (Mélanie)

Stella 24/09/2015 : Il manquait plus que ça ! Après une crise de Stella qui casse un pot de Nutella dans un énervement contre Raoul²²⁴ (j'ai appelé Raoul qui m'a expliqué que Stella hurlait dans le couloir et il la tenue pour l'empêcher de crier et là Leïla est intervenue Raoul la reprendra quand il la croisera) Elise réussie à l'emmener à son RDV pour sa radio de 15h15 et patatra : le centre de radiologie n'a pas noté le rendez-vous !!! Du coup, Stella est partie en furie sans attendre la solution qu'Elise et le centre de radiologie étaient en train de trouver.

Pour les vacances de la Toussaint, il faudrait penser un petit séjour de rupture, peut-être pas sans le téléphone etc, mais une mise au vert pour qu'elle réfléchisse un peu à ce qu'elle doit faire pour rester là. (Hanaé)

²²⁰ Une cuisinière.

²²¹ Un stagiaire du 1er étage embauché en remplacement.

²²² La cheffe d'un des services de jour.

²²³ Élise est l'éducatrice qui va remplacer Louise partie à la fin de l'année scolaire 2015.

²²⁴ Un professionnel de l'établissement.

Stella 25/09/2015 : accueil très chaleureux quand je vais lui donner son traitement, elle ne veut pas que je rentre dans sa chambre alors que je suis à la porte donc traitement pas pris. Elle est partie en cours et revenue ce midi. Ne m'adresse pas la parole. (*Mélanie*)

On s'est arrangé pour qu'elle soit accompagnée ce soir à son rendez-vous pour la radio, c'est Ouarda²²⁵ qui l'accompagne. Vive Ouarda ! Seulement Stella lui a mis un plan. Une manière intelligente de se venger, j'imagine (!) du fait que le centre de radiologie n'avait pas bien pris en note son rendez-vous d'hier... Bref, c'est ennuyeux mais ne nous démobilisons pas ! J'ai pris, après avoir cherché partout un centre de radiologie ouvert le samedi (je n'ai pas trouvé à Villebret) un rendez-vous dans la ville de T.. J'ai appelé au moins dix adresses. Bref, un rendez-vous est pris pour demain à 11h. Je me doute que ça va être très tendu pour toi Fatou, je te laisse juger si tu peux ou non l'accompagner, si elle y va seule ou si tu annules le rendez-vous. Le centre de radiologie, se trouve à une vingtaine de minutes en transport au 23, rue Bassiti à T., le numéro est dans l'agenda. Voilà on vous passe le relai : Fatou et Adil parce que là moi (Hanae), Mélanie, Elise puis Ouarda ! Elle commence à se griller vraiment vis-à-vis de tout le monde.

Bon ce soir à 19h, elle m'annonce qu'elle va dormir chez sa tante... Là je ne me sentais de retenir Stella à la Maison, du coup j'ai juste soupiré et lui ai demandé que celle-ci (sa tante) nous appelle dans la soirée pour nous rassurer. Je pensais avoir le numéro de la tante mais je me rends compte après le départ de Stella que je ne l'ai pas. D'autre part, je n'étais pas là quand le week-end de Stella avec sa tante a été convenu cet été du coup je ne sais pas quel échange vous avez eu à ce moment-là avec sa référente. Je renvoie donc un mail à Mme Azzouz pour qu'on ait un calendrier des séjours de Stella chez sa tante en bonne et due forme ou pour qu'au moins la tante passe par l'ASE pour nous prévenir de quand elle prend Stella parce que là nous n'avons aucune preuve d'où elle va... (*Hanaé*)

Stella 26/09/15 : N'est pas présente pour son rdv. La jeune est de retour à 12h00. Elle dit qu'elle était chez sa tante. Sortie au cinéma en début de soirée. La jeune me dit très fuyante qu'elle passe à nouveau la nuit chez sa tante sauf que nous n'avons pas le numéro de sa tante, et cela n'est pas clair du tout il faudrait très rapidement se mettre en contact avec cette tante. (*Fatou*)

Stella 27/09/15 : Comme je le pensais hier, Stella est rentrée dans la nuit. Je ne pense pas du tout qu'elle était chez une tante, cette situation devient compliquée car je pense que le jeune se met en danger en rentrant à 3h du matin. Il faut absolument se rapprocher de l'ASE et de la tante pour savoir s'il y a des droits d'hébergement et si la jeune se rend réellement chez cette tante que l'on ne connaît pas. Sortie non autorisée en soirée. A 22h elle n'est pas de retour.

Bonne discussion avec la jeune, elle m'avoue qu'elle n'a jamais été chez sa tante, elle était avec sa cousine. Je la reprends et lui explique cela est inacceptable et ne doit pas se reproduire. (*Fatou*)

Stella 28/09/2015 : Elise a eu une idée pour Stella, c'est un lieu où elle a fait un stage qui est plus structuré et structurant. C'est l'asso XX : 12, rue de la petite prairie à C. Tél. : 01 XX XX XX XX Je les ai appelé pour me renseigner, ils n'ont pas de places en ce moment. J'ai essayé de leur présenter rapidement la situation, le fait qu'on ne pensait pas une exclusion mais une réorientation que du coup ce n'était pas pressé. (*Hanaé*)

Stella 29/09/15 : Incident avec le jeune ce matin elle revient des cours à 11h apparemment il y a un blocus devant son lycée donc elle me demande de lui donner 5^e pour déjeuner à l'extérieur. C'est non car elle est inscrit à la cantine et sinon elle peut déjeuner ici. Elle sort du bureau et quand j'ai le dos tourné elle casse deux verres. S'en suis un conflit elle n'est pas insultante et mesure ses propos, mais je la remets volontairement devant ses responsabilités, et lui demande de ramasser le verre. Elle propose de acheter des nouveaux verres j'entends. Elle est revue par Tahar et moi assez fermement. Fatou.

Stella 30/09/15 : On me transmet que la jeune est rentrée dans la nuit à 1h30, cela est à reprendre. A 9h j'aperçois la jeune courir dans les escaliers elle est en peignoir, je pense qu'elle s'est caché au 1er. Comme il n'y a pas encore d'adulte c'est très compliqué de savoir. A 10h je la vois partir en cours. Fatou

Stella 01/10/2015 : ct de Tahar qui me demande d'appeler le père à Stella pour lui demander si elle a passé la nuit chez eux le père ne répond pas. J'appelle la mère qui me dit que non elle n'a pas passé la nuit chez eux et que de toute façon il en est hors de question. Le père rappel vers 12h30 en demande comment se fait-il que leur fille et découcher demande à ce que Tahar le rappelle. (*Elise*)

Stella 6/10/15 : réapparaît à 9h en chaussons, ne veut pas me dire où elle a dormi...je reprends les choses avec elle, elle doit dormir dans sa chambre ! J'en profite pour lui demander si il ne lui ai pas arrivé quelque chose à l'extérieur... Elle est surprise de ma question, baisse la tête et m'assure que ça va. 9h50, elle part en cours. (*Mélanie*)

Stella 7/10/15 : Stella n'est pas rentrée de la nuit dernière ! Adil la reprise. Concernant les sorties de Stella, je prépare ce soir une note à l'ASE récapitulative. Du coup, plus aucune sortie autorisée pour le moment après manger.

Mme Azzouz sa référente essaye de la joindre sans succès, si Stella n'honore pas son rendez-vous de lundi 19. Nous inviterons Mme Azzouz à Suroît. (*Hanaé*)

Stella 08/10/15 : Altercation avec Aliya ce soir car Aliya insulte et Stella le prend pour elle. Donc elle réagit en frappant Aliya. Je dois contenir Aliya physiquement pour la protéger. (*Élise*)

²²⁵ La maîtresse de maison de la MECS.

Stella 09/10/15 : Stella est vu par Jean²²⁶ pour l'incident d'hier soir avec Aliya. (*Élise*)

Stella 12/10/15 : en cours. J'ai profité d'un petit moment de répit en début d'après-midi pour envoyer par mail une note écrite à Mme Azzouz reprenant toutes les sorties nocturnes de Stella ces derniers temps. Je l'avais déjà informée à l'oral mais la note permet d'avoir une vue d'ensemble de l'étendue du problème... (*Hanaé*)

Stella 14/10/15 : A mon arrivée (Fatou) on me transmet que la jeune n'a pas passer la nuit à Suroît. La jeune est de retour à 9h00 quand je lui demande ou elle à passer la nuit elle me dit qu'elle était dans sa chambre et qu'elle avait informé Sofiane²²⁷ ? À reprendre

Stella 15/10/2015 : oui, en effet. Stella se cache dans d'autres chambres notamment au 1er ? Stella est dehors ? Stella est où quand elle est dehors ? Il faut reprendre tout entièrement à ce sujet dans son dossier jeune dans l'ordi, j'ai fait une note où je récapitule toutes ses absences... (*Hanaé*)

Stella 17/10/15 : je suis parti la réveiller à 12h pour le repas je me m'aperçois quel et pas dans sa chambre. (*Élise*)

Stella 25/10/15 : dans la fuite ++. Sort avec Leila après le repas, je lui demande de me parler et de rentrer vite ce qu'elle fait. La présence de Leila à ses côtés est un obstacle au dialogue, vraiment pas simple en ce moment. (*Mélanie*)

Stella 26/10/15 : Je lui avais remis 5 euro pour les photos (Elise), qu'elle a donc été faire mais qui ne sont pas « certifiées » pour les documents officiels. Du coup, Je (Julie) lui avais proposé de lui redonner 5 euros pour qu'elle aille au photomaton du carrefour et lui ai aussi dit qu'il nous fallait les précédentes pour que l'on puisse en faire une copie et la remettre à Élise pour remboursement. Concernant ces nouveaux 5e, on a convenu un peu trop rapidement que je lui laissais sous son oreiller. Très mauvaise idée donc ! Je lui ai donc dit que je laisserai les sous à Hanaé et que d'ailleurs il serait peut-être plus judicieux qu'on l'accompagne, que ça nous éviterait des situations qui peuvent nous mettre elle et nous en fâcherie... Elle rentre à 22h30 et nous reprenons la discussion qui là est impossible. Ça lui casse la tête, elle n'est pas plus énervée que ça mais du coup ne veut plus des 5 euros. Bref ! Je les laisse quand même dans ton casier, Hanaé.

Stella 2/11/15 : bien partie pour l'école lorsque j'arrive (Julie). En fait non, à 8h40, je la vois revenir sur l'étage ! Me dit qu'elle commence à 11h ce qui n'en est rien. Elle me dit ne pas supporter son prof de physique et de maths, elle comprend que l'école ne peut se faire à la carte étant en générale. Nous convenons qu'elle ira pour 10h. Devrait partir pour 9h30. Me parle encore de cantine. Je décide de l'accompagner pour 9h30. On rechargera ensemble sa carte de cantine pour 15 jours. Je lui remets 5 euros pour le repas de ce midi.

Sur le chemin de l'école, nous reparlons du fait qu'elle n'était pas dans sa chambre ce matin, en effet, elle s'est endormi hier soir au 1er, elle s'en excuse car n'a pas fait exprès.

Pour rappel de la synthèse faite jeudi dernier, nous restons donc dans le projet et la pratique de lui marquer notre attention et de lui montrer, dans les temps calme, que l'on se rend compte de ses écarts ou loupés.

Stella 3/11/2015 : Départ de la jeune ce matin à 8h45. Reviens de l'école et ne se sent pas bien du tout, elle a des vertiges, la nausée et a mal au cœur. Ayman l'accompagne dehors pour qu'elle s'assoie. Elle se sent toujours aussi mal puis s'évanouit. Les pompiers sont appelés puis Stella est partie aux urgences, accompagnée de Julie. (*Fatou*)

Retour à 22h33, Stella va bien. Ce sont les nerf et le stress. Le soma est parfait. (*Julie*)

Stella 4/11/15 : quand j'ai été vérifier dans sa chambre elle n'était pas là. Je la retrouve au self, elle me dit être la quand je la cherchais avec son « ton » tout à fait aimable qu'on lui connaît. (*Julie*)

Stella 7/11/15 : quand je vais toquer pour lui rappeler son rdv chez l'orthodontiste, pas de Stella. Je l'appelle mais répondeur. Elle revient au repas du midi à peine aimable, j'arrive quand même à savoir que l'orthodontiste lui a resserré les bagues et quelle pourra enlever son appareil l'été prochain. (*Mélanie*)

Stella 9/11/2015 : Ce matin elle manque physique et mathématiques. Pars vers 9h30. Rmq : trouble encore sur la présence ou l'absence de Stella ce matin pour le veilleurs. Il se pourrait qu'elle ait dormi chez sa tante. Elle est rentrée ce matin avant notre arrivée (8h). (*Julie*)

Stella 10/11/15 : partie la réveiller à plusieurs reprise répond c qui ?? Ensuite plus rien. Départ Stella 11h40. Ct de sa prof anglais Mme Strauss, Stella est très absente en ce moment en cours. Quand il y des évaluations et que Stella n'est pas au courant et qu'on lui demande de les faire elle quitte la salle de cour. Peut être parfois dans la provocation. Sa prof la sens à fleur de peau. (*Élise*)

Stella 12/11/15 : Apparemment selon les transmissions d'hier la jeune n'a pas cours ce matin. Est là ce midi, me dit juste qu'elle n'a pas cours, est toujours fermée au dialogue. (*Fatou*)

Stella 15/11/2015 : Du flou encore aujourd'hui sur l'endroit où elle a passé la nuit. Je vais lui parler mais elle ne semble pas bien du tout, je la laisse s'isoler un peu. Quand je retourne la voir elle est vraiment très triste. On convient que je la laisse un peu reprendre le dessus et qu'elle peut venir me voir quand elle veut. (*Hanaé*)

Stella 16/11/15 : à mon arrivé ce matin pas de Stella présente j'ai essaie de la joindre sa sonne puis répondeur. J'ai vu avec Jean qui m'a demandé d'appeler le père puis la déclarée en fugue. J'ai appelé le père sa sonne puis messagerie j'ai laissé un message. (*Élise*)

²²⁶ Jean est le directeur de l'établissement, il a remplacé M. Gérard.

²²⁷ Un autre veilleur.

4.1. Synthèse des problèmes

En se penchant sur ce fil de transmissions, on trouve 81 épisodes au cours desquels des problèmes liés au comportement de Stella sont rapportés. Grand nombre de ces problèmes sont des offenses vécues par des acteurs. Il s'agit principalement : des six éducateurs (auxquels s'ajoutent plus épisodiquement : Eric le veilleur, Raoul un chargé de projet, Ouarda la maîtresse de maison), du personnel des établissements scolaires fréquentés par Stella et d'autres jeunes du foyer. Les scènes contées ont lieu en grande majorité au foyer. Si Stella épuise ses éducateurs au plus haut point ce n'est pas - pourrions-nous dire - en raison du caractère intensif de ses actes : d'autres jeunes vont "plus loin" mais en raison de la largeur de la palette de ses mauvais comportements. La jeune fille de quatorze ans n'est pas un poids lourd mais elle a du *punch*. Si elle n'est pas très puissante, elle est rapide, endurante et couvre une large zone de petits méfaits. Bref, de petits coups en petits coups, elle use. Déjà, elle brave des interdits (54% des actes qui lui sont reprochés) : elle sèche les cours, elle sort de cours pour éviter les évaluations, elle se sépare du groupe sur le chemin de retour de l'EPS, elle rentre dans la chambre de Sanaa en son absence (on la suspecte de vol), elle crie dans les couloirs du foyer, elle rentre ivre, elle sort sans autorisation, elle fugue et même quand elle est là, faut-il encore qu'elle s'ingénie à déroger en ne dormant pas dans sa chambre et en faisant office de passager clandestin au 1er. En plus, elle ne supporte pas qu'on lui demande de rendre des comptes, qu'on la prenne sur le fait, qu'on l'interroge (7%) : puisqu'elle n'a pas assisté au cours, elle juge intolérable de la part de ses enseignants de lui demander de faire une évaluation, intolérable de même que Raoul lui tienne le bras car elle crie dans les escaliers, prise en flagrant délit au 1er étage elle fait de la résistance à 2h du matin et refuse de remonter etc. Dès qu'on la somme d'arrêter de faire une bêtise : elle est insolente, insultante, elle « monte en puissance » et provoque des « prises de tête », des altercations et des accrochages. En plus, elle va au devant des problèmes, elle énerve les autres (20%) : elle est régulièrement d'humeur désagréable, son ton "je fais ce que je veux" fait grincer des dents, elle provoque et insulte ses enseignants. Elle frappe Aliya et fait front contre elle avec Leila, elle arrive en mode agressive, met la pression pour que les éducateurs lui donnent de l'argent, elle n'a aucune reconnaissance et refuse le droit d'entrer dans sa chambre à une éducatrice qui lui porte ses médicaments. En plus, elle est "revendicative", incriminante et accusatrice (15%) : elle somme Rodrigue de ne pas la regarder, elle parle sur lui, fait monter la pression autour du fait qu'il soit dangereux et ne devrait pas être au foyer, elle accuse Ayman de vol et d'attouchements car il lui a mis deux tapes sur les fesses, elle est dans l'invective, elle dit d'un veilleur qu'il est "insolent", elle ne veut plus rien d'Hanaé, elle veut en découdre avec Julie car elle a le sentiment que sa parole n'a pas été prise en compte, elle est en colère, elle accuse un éducateur de ne pas l'avoir réveillée, elle pète un câble contre Mélanie : insultes & co car celle-ci demande à son cousin quand il va partir et comment il compte rentrer chez lui, elle part en furie du centre de radiologie car ils ont fait une erreur et ne peuvent pas la prendre en

rendez-vous à l'heure prévue. Pour finir, elle met à mal toutes possibilités d'arranger les choses avec le personnel de ses établissements scolaires et les éducateurs, elle ne donne pas l'occasion aux uns et aux autres de lui répondre, de lui parler (4%) : elle éteint son téléphone et filtre les appels, elle refuse de discuter, elle est fermée au dialogue, elle n'adresse plus la parole à l'un ou à l'autre pendant des semaines, elle interrompt les discussions sous prétexte que ça lui casse la tête, elle est dans la fuite ++ et elle se balade constamment avec Leila, jeune fille du 1er, que les éducateurs du 3ème qualifient d'obstacle au dialogue.

En bref, pour les éducateurs c'est un vrai petit désastre car Stella ne fait pas que creuser un trou pour s'échapper, elle ne tente pas tout simplement comme d'autres de faire ce qu'elle veut, elle n'est pas mue uniquement par un élan de liberté, elle entend aussi s'attaquer à ce qui l'attaque et en cela elle réduit grandement la gamme d'actions "paisibles" de ses encadrants :

- l'attraper sur le fait d'une bêtise, vérifier qu'elle n'est pas en train d'en faire une c'est s'exposer à une "crise",
- s'occuper d'elle, de sa santé, de ses démarches c'est s'exposer à une attitude de "je sais tout" désagréable et au sentiment dégradant d'être "son employé",
- agir, exister spontanément c'est s'exposer à des jugements incriminants et à des rancunes de longues durées,
- et pour boucler la boucle elle rend particulièrement difficile la communication et la possibilité de s'expliquer.

Les éducateurs font donc face à un champ miné, ils ont pour eux l'évidence de la nécessité de réagir mais comment ? C'est une autre paire de manches...

4.2. Les différents modes de réaction

Dans 32% des situations, les éducateurs racontent avoir réagi face à Stella sur le coup. C'est le mode de réaction le plus fréquemment décrit (plus particulièrement par Fatou et Mélanie, qui s'illustrent dans ces réactions trois fois plus que leurs collègues) et c'est - à condition bien sûr d'assister "en direct" aux écarts de Stella - le plus rapide à mettre en œuvre. Les éducateurs peuvent ainsi : 1) s'arranger avec Stella (convenir de quelque chose, faire un pacte avec elle) ; 2) organiser des conciliations (avec d'autres jeunes ou d'autres professionnels avec lesquels elle est en conflit) ; 3) la reprendre, lui réexpliquer les règles 4) faire preuve de fermeté (« lui demander fermement d'aller dans sa chambre », « s'opposer fermement », « la remettre à sa place », « lui remonter les bretelles », « lui passer un savon »).

Ce dernier mode de réaction est exclusivement porté par Fatou et Mélanie pour répondre à ce qu'elles envisagent comme des manques de respect à leur endroit. On comprend à la lecture attentive de ce fil de transmissions que les réactions sur le coup ne sont pas toujours, aux yeux des éducateurs, des réussites. En effet, ce mode de réaction est aussi celui qui expose le plus directement aux aléas du moment comme aux "représailles". La carte du face-à-face est toujours réversible, évidemment. Si les réactions fermes réussissent visiblement à Fatou, elles mettent couramment Mélanie dans une position délicate. Il est d'ailleurs remarquable que Mélanie réagit de cette manière uniquement lorsque d'autres éducateurs sont de service avec

elle. Ses réactions sont bien plus mesurées lorsqu'elle est seule, les jeudis soirs et le week-end. Plus généralement, dans 20% des cas relatés, les réactions sur le coup (quel que soit leur degré d'intensité) ont fait chou-blanc ou ont laissé un arrière-goût amer aux éducateurs qui s'y étaient illustrés. En outre, dans 27% des cas, cette prime réaction en face-à-face avec Stella est jugée par les éducateurs insuffisante. Ils se promettent d'en remettre une couche plus tard ou demandent à ce que d'autres : leurs collègues ou un cadre s'en chargent.

Lorsque les éducateurs ne peuvent pas réagir sur le coup (par exemple parce que Stella n'est pas là) ou lorsqu'ils considèrent qu'il est plus pertinent de ne pas le faire, ils n'hésitent pas à différer leurs réactions (24% des messages font état de ce type de réaction). On retrouve "en différé" les mêmes manières d'intervenir qu'en direct, à la différence que les réactions « fermes » ont tendance à céder leur place à un degré de réaction plus élevé encore : la convocation par les cadres. On trouve dans le fil de transmissions sept récits de convocations. Stella a ainsi été revue : quatre fois par Tahar, une fois par Nadia (la cheffe d'un des service de jour), une fois par le directeur M. Gérard et une fois (puisque le directeur change à cette époque) par Jean le nouveau directeur. Si Jean, M. Gérard et Nadia l'ont revue à leur demande, tant Mélanie que Fatou ont pu être à l'origine des convocations de Tahar.

Viennent ensuite, les réactions indirectes (11% dans le fil de transmissions). Elles ne visent pas Stella en premier lieu mais une modification plus profonde de la situation. Elles sont d'un ordre plus tactique que les précédentes. Il s'agit par exemple afin de briser le face-à-face tendu entre Stella et le foyer de faire entrer au cœur de la situation l'Aide Sociale à l'Enfance (c'est le travail auquel s'attelle Hanaé) ou le père de Stella (un mouvement porté cette fois et successivement par deux cadres de l'établissement : Tahar et Jean).

Pour finir (33% des cas), les auteurs des transmissions ne font état d'aucune réaction mis à part le fait loin d'être anodin, bien évidemment, de prendre note des problèmes posés par Stella dans les transmissions.

4.3. Deux nouveaux usages des transmissions

L'étude de ce fil de transmissions est à nouveau l'occasion d'en remarquer un certain nombre d'usages déjà évoqués. Celui notamment d'*aide mémoire* et celui, pour reprendre une expression de Jean-François Laé, de *mains courantes*. Ainsi les éducateurs prennent-ils en note tout autant ce qu'ils craignent d'oublier au cours de leur service notamment les reproches qu'ils ont à faire à Stella dès que l'occasion se présentera (mémoire à court terme) que ce qui doit être archivé dans la perspective, sait-on jamais, d'une future plainte ou mise en cause. On voit, par exemple, quand Stella rentre ivre au foyer, qu'Adil prend soin de recenser tous les gestes et toutes les précautions qui ont été mises en œuvre (mémoire à long terme). L'étude de ce fil est de même l'occasion, ce qui va particulièrement nous intéresser ici, de mettre en lumière deux usages supplémentaires – et bien moins connus – des transmissions. Ces deux derniers usages sont propres aux éducateurs, ils ne font pas l'objet de prescriptions et bien au contraire, il est fort probable, qu'ils soient à l'origine du « trop plein » qui embarrasse (si ce n'est agace) leur direction. Ces usages sont, du point de vue de la recherche en tous cas,

particulièrement passionnants. Il s'agit pour les éducateurs de s'appuyer sur les transmissions pour se relever, en quelque sorte, des affronts de Stella et pour influencer, convaincre, enrôler, faire changer leurs collègues.

4.3.1. Faire face aux affronts

Notons tout d'abord que les affronts de Stella (son humeur mauvaise, ses refus d'adresser la parole à ses éducateurs, ses montées dans les tours, ses insultes et ses coups de pression...) ne laissent pas, loin de là, ces derniers indemnes. C'est, selon les cas et les tempéraments, énervés ou blessés, vexés ou tristes et du moins relativement découragés qu'ils s'en retournent - suite à ces scènes – pianoter à leur ordinateur. Et s'ils vont écrire dans ces moments, ce n'est pas en premier lieu (ou dans tous les cas exclusivement) pour renseigner leurs collègues absents. Ils ont généralement un problème bien plus urgent à résoudre. La dispute, la crise, le désagrément qu'ils viennent d'essayer n'est même pas encore sec que plane déjà l'ombre d'une reprise éventuelle. Stella pourrait réapparaître à tout instant et le conflit reprendre de plus belle. Et si reprise, il y a, comment vont-ils réagir ? L'ombre des mauvaises (voire très mauvaises) réactions plane. Il y a celles qui valent pour licenciement : comme la violence physique, les insultes ou la fuite (l'abandon de poste), et il y a celles qui conduisent à la démission : celles qui entraînent des *ruptures de façade* (comme le fait de pleurer ou de se laisser marcher sur les pieds) et celles qui enflamment et sont susceptibles de générer en cascade la révolte des autres jeunes du foyer²²⁸. Certains messages du fil de transmissions sont caractéristiques de ce travail d'écriture mené par les éducateurs pour reprendre le dessus. Deux gestes sont ici particulièrement repérables, ils visent tous deux à calmer le jeu.

4.3.1.1. Comprendre

Nous nommons compréhensifs, les messages au sein desquels pointent des explications des raisons de Stella. On peut distinguer, à ce sujet :

- les messages d'une part comme celui de Mélanie (sur lequel on aura l'occasion de revenir) au cours duquel elle explique la réaction de Stella (qui l'incrimine suite au fait qu'elle interdise à son amie de monter au foyer) par le fait que tous les éducateurs n'imposent pas la même règle ;

- et les messages, d'autre part, comme ceux de Julie ou d'Hanaé, plus portés sur l'auto-critique au cours desquels elles tentent d'identifier ce qu'elles ont, pour ainsi dire, mal fait et ce qui a pu pour cette raison susciter les réactions problématiques de Stella (ses envies déplacées, ses agacements etc.). Ainsi, le 26 octobre 2015, Julie en exposant un revirement laisse entendre qu'elle a sa part de responsabilité dans la fin de non-recevoir que Stella lui a opposée :

²²⁸ « Cette confrontation, les éducateurs le savent et le disent, est « consubstantielle » au métier, mais le fait qu'elle soit à la fois « quotidienne » et sans cesse « renouvelée » produit un sentiment profond de lassitude et d'usure qui la rend insupportable. Ils sont, comme dans le mythe de Sisyphe, sans cesse renvoyés à l'inéluctabilité du recommencement et ils peuvent finir par avoir le sentiment que jamais ils n'en sortiront. Le qui-vive permanent auquel ils sont acculés renforce les sentiments d'usure et d'insécurité et contribue, pour certains d'entre eux, à installer des sentiments d'anxiété qu'ils combattent soit par l'absentéisme, ce qui est notamment le cas chez les personnels éducatifs de l'internat, soit par la démission de leur emploi. » Frédéric Blondel et Sabine Delzescaux, 2017, op.cit., p 123.

« Concernant ces nouveaux 5e, on a convenu un peu trop rapidement que je lui laissais sous son oreiller. Très mauvaise idée donc ! : Je lui ai donc dit que je laisserai les sous à Hanaé ». Hanaé fait, de même, à propos du feu d'artifice du 14 juillet : « je leur ai annoncés qu'on laissait tomber, je voulais entre autre qu'ils laissent les veilleurs tranquilles pour qu'ils puissent décider ou non d'y aller. A la place on a décidé de se faire un ciné. Bref, à 19h Stella vient m'annoncer qu'elle va au feu d'artifices avec Leila !!! » L'auto-critique, de façon plus générale, n'est portée dans les transmissions que par trois éducateurs : Julie, Hanaé et Adil qui ne se gênent pas pour y faire profil bas. Dans un contexte particulièrement tendu où tout est propice à la mésinterprétation de toute part, les trois éducateurs déploient les scènes auxquelles ils ont pris part. Ils font preuve d'une volonté particulière de porter attention à tout ce qui s'est passé, d'expliquer chaque revirement, de passer au crible leurs mouvements. Si ailleurs Stella en fait voir de toutes les couleurs, ici elle fait voir "à la loupe". Et c'est armés d'une pince à épiler que les trois éducateurs s'attellent tant bien que mal à tourner les grandes pages de la vie au foyer. Si ces opérations peuvent sembler leur être à première vue défavorables, il est notable qu'elles les libèrent de l'étouffant carcan de l'infaillibilité, particulièrement lourd à porter dans ce type de métier. Les trois éducateurs s'arrogent le précieux droit de rater. Et s'offrent, au passage, un horizon *mélioriste*²²⁹, une piste d'évolution vers une plus grande maîtrise non pas de Stella (la quête serait très incertaine) mais des manières dont ils se comportent avec elle.

4.3.1.2. dédramatiser

Six procédés de dédramatisation sont couramment employés par les éducateurs. Ils font usage d'euphémisme (« Je cherchais un mot pour qualifier la manière d'être de Stella aujourd'hui, je dirai qu'elle est dans l'invective et que c'est un peu agaçant... »), de mots doux pour qualifier Stella (« *un peu n'importe quoi le Koala !* ») et d'ironie (« accueil très chaleureux quand je vais lui donner son traitement »).

Ils font, de même, usage, quatrième procédé : d'ouvertures, particulièrement utile lorsqu'ils se sentent acculés. Ainsi lorsque le ciel s'obscurcit et qu'il n'y a, quant à une situation donnée, plus grand chose à espérer, il est toujours possible – ce qui n'est pas sans rappeler les réactions indirectes précédemment évoquées - d'aller chercher un peu d'espoir, un peu de lumière dans les à-côtés. Ainsi Julie, le 11 mai 2015 : « Je (Julie) me suis un peu trop mise en colère ce soir avec Stella. Je verrais ça demain mais je l'ai envoyé bêtement bouler. Cependant Mélanie a parlé avec elle et s'est rendu compte d'un truc dont on reparlera donc. » La découverte de Mélanie, aussi mystérieuse qu'elle restera, est une petite oasis dans le désert. On ne sait pas de quoi il s'agit, mais on comprend que ça ouvre les perspectives de Julie et que ça contrebalance – le terme « cependant » est là pour le signifier – le problème évoqué.

Ils recourent, de même, cinquième procédé, à des agencements particuliers des faits relatés dans leurs messages susceptibles d'amoindrir le caractère déstabilisant de ce qui s'est passé. Ainsi Louise le 5 mai : « **Stella 5/05/2015** : Me demande à sortir à 22h, je refuse compte tenu de l'heure. Elle finit par m'insulté au téléphone. Elle a visiblement fait le mur car je ne la trouve pas dans l'établissement. De retour à 22h45. » Ici l'incident est tenu d'un bout à l'autre par les horaires qui tiennent la place de véritables problèmes. Ce que le lecteur retient surtout c'est que 22h c'est trop tard pour

²²⁹ William James, *La volonté de croire*, Les empêcheurs de penser en rond – Le Seuil, Paris, 2005,(r1916).

demander à sortir²³⁰ et 22h45 trop tard pour rentrer. C'est ce qui a suscité les deux réactions de Louise : le refus et la recherche dans l'établissement. Les insultes au centre du message, cernées de toute part, sont tout sauf mises en exergue, elles ne se présentent que comme le prix qu'elle a individuellement payé.

Et pour finir, sixième procédés, ils travaillent à circonscrire les difficultés qu'ils ont rencontrées. Ainsi, Mélanie le 11 juin : « **Stella 11/06/15** : Les jeunes iront se coucher sans poser de difficultés hormis Sanaa, Amira, Stella et la complicité de Félicité qui ont décidées de faire une bataille d'eau dans les couloirs de l'établissement et à l'étage de la MECS. Celle-ci décide d'embêter les garçons (Kevin et Paul) qui sont enfermés dans la chambre de Kevin. Je leurs demande donc de cesser leurs batailles et de ranger le désordre qu'elles ont mis, y mettant de la mauvaise volonté et sachant que se sera mal fait je décide donc de nettoyer l'étage de la MECS, pendant ce temps Sanaa se montrera irrespectueuse, Amira et Stella profiteront de l'occasion que je fasse leurs sale boulot pour ne rien faire ». Si ce type de situations est caractéristique de ce que les éducateurs cherchent chaque jour à éviter, il est remarquable que Mélanie débute son propos par une note positive ("*les jeunes iront se coucher sans poser de difficultés*")²³¹. Ainsi, elle circonscrit le problème déjà une première fois. Puis une deuxième : dans le groupe des trublions elle sépare les trois fautives d'une complice, Félicité²³² (qui disparaît d'ailleurs au cours du récit). Au moment où les filles décident d'embêter Kevin et Paul, on comprend que Paul n'est pas dans sa chambre et donc que ces deux-là ne sont pas non plus allés se coucher, ce qui contredit le propos initial de Mélanie. Ensuite l'expression "mauvaise-volonté" montre une envie de ne pas dramatiser et même d'euphémiser : elles ne refusent pas totalement d'obéir mais elles le font n'importe comment. A la fin, le problème est à nouveau circonscrit : Stella et Amira les profiteuses sont distinguées de Sanaa l'irrespectueuse. On souligne

²³⁰ D'autant qu'on comprend implicitement dans le message de Louise (et en connaissant le fonctionnement du foyer), qu'à 22h Stella est très vraisemblablement déjà sortie. Raison pour laquelle, Louise qui la cherche, lui téléphone. Plutôt alors que reconnaître qu'elle a fait le mur (puisqu'elle n'est pas autorisée à sortir après 19h), Stella tente sa chance et demande à Louise de l'y autoriser. Autrement dit de rétablir, de « remettre dans les clous » sa propre situation d'adolescente sortie sans autorisation. Ce que Louise refuse de faire mais ce que d'autres éducateurs auraient pu utiliser comme levier pour la faire rentrer au plus vite. En effet, moins la faute de Stella est découverte, plus elle a de raisons de rentrer. C'est ce refus « d'arrangement » qui provoque les insultes de Stella.

Dans de nombreux messages, on observe ce procédé des éducateurs, qui consiste à ne pas *lever le lièvre* dans leurs conversations avec les adolescents. Procédé dont fait preuve ici Louise (qui ne révèle pas ses soupçons quant au fait que Stella est probablement déjà sortie) bien qu'insuffisamment de l'avis de Stella. Louise fait, pour ainsi dire, semblant face à Stella mais aussi dans les transmissions de ne pas avoir tout à fait compris la situation. Ce type de confiance, de marque de confiance, est qualifiée par Esther González Martínez de « confiance pratique ». Il s'agit d'une confiance « liée non pas aux jugements et aux opinions, mais à la coordination des échanges ».

En outre, dans ce cas particulier, Louise a par ailleurs toutes les raisons de ne pas lever le lièvre dans les transmissions, car il est probable que Stella soit dehors depuis un moment. La découverte de l'absence d'une jeune fille de 14 ans, à 22h est tardive. C'est en réalité une situation très courante au sein du foyer mais néanmoins difficile à assumer en cas de problème.

Esther González Martínez, « Comment agir en confiance avec un partenaire dont on se méfie ? », Réseaux, vol. 108, n°4, 2001, p 90.

²³¹ Note positive qui lui permet de planter le décor de la situation "normale", sur l'arrière-plan de laquelle l'attitude des adolescentes va faire saillance. Prouvant au passage que ça n'est pas elle, Mélanie qui a un problème mais bien les filles qui par leur conduite dépassent les bornes. Cette note est l'occasion de remarquer, même si nous n'avons pas mis cette dimension en avant dans cette partie, que les transmissions sont aussi des écrits argumentatifs. Elles permettent, aux éducateurs, que la confusion guette régulièrement en présence des adolescents, de mettre, *a posteriori*, à tête reposée, les choses au clair vis-à-vis de ce qu'il leur semble « juste » ou non, « acceptable » ou non.

²³² Félicité, qui à la différence des trois autres filles ne fait pas partie de la MECS mais de l'autre service d'hébergement.

d'ailleurs le voile de pudeur qui recouvre le comportement de Sanaa. C'est en recourant à tous ces procédés : délimitation, choix des termes, identifications des fautes et des fautifs, euphémisation qu'il devient possible pour Mélanie – au moins dans les transmissions – d'amoindrir l'affront qu'elle vient (c'est le cas de le dire) d'essuyer.

4.3.2. Travailler ses collègues

Deuxième gros problème des éducateurs et non des moindres : la manière dont s'y prennent (ou justement ne s'y prennent pas) leurs collègues. Les différences de réaction entre les membres de l'équipe évoquées au cours de cette partie ne sont pas dues au hasard. Une ligne d'opposition franche traverse le collectif de part en part. Les éducateurs sont polis les uns avec les autres, cordiaux voire même plutôt chaleureux, prompts à s'arranger mutuellement néanmoins ils ne sont pas du tout d'accord en matière d'éducation. Et leur opposition se double, par ailleurs, d'un important écart entre les conceptions éducatives du directeur : M. Gérard et celles du chef de service, Tahar. En 2014, suite à un départ massif des éducateurs de la MECS, M. Gérard le directeur envisage de prendre un grand virage. Partisan des pédagogies non punitives, il regrette que les deux services d'hébergement de son établissement présentent – au contraire des deux services de jour – un profil tout à fait classique. Il conserve en poste son chef de service (Tahar) et les deux éducatrices non démissionnaires de la MECS (Fatou et Mélanie) mais oriente son recrutement vers des profils d'éducateurs plus atypiques. Finalement, il embauche Louise une éducatrice intéressée par l'éducation populaire, puis à quelques mois d'intervalle : Adil, Hanaé et Julie trois éducateurs qui se connaissent déjà, font partie de courants éducatifs anti-autoritaires et sont engagés dans des activités militantes en lien avec le travail social depuis de nombreuses années. Il est évidemment opportun dans un moment de restructuration de faire appel à des éducateurs qui se connaissent et sont pour cette raison plus habiles à se coordonner mais il est tout aussi évident que les deux anciennes voient ici leur statut un peu malmené. Si elles espéraient des nouveaux arrivants qu'ils se placent dans la continuité du travail réalisé ces dernières années au foyer, ça n'est évidemment pas le projet de ces derniers, qui ne sont là que parce qu'ils se sont laissés séduire par la perspective de participer à une expérimentation nouvelle²³³. Ainsi c'est sans surprise que mois après mois ni la perspective des uns, ni celles des autres ne prend. Adil, Julie et Hanaé sont tout à fait conscients du fait que Fatou et Mélanie – en dépit du tact avec lequel elles l'expriment - considèrent qu'ils manquent d'autorité (ils répondent d'ailleurs à cette critique de temps à autre dans les transmissions²³⁴). Il semble en revanche plus difficile pour Mélanie et Fatou d'avoir accès aux reproches de leurs collègues. Ces derniers qui leur reprochent au fond de manquer de réflexion, n'osent à l'évidence pas asséner ce jugement de

²³³ Ils ont par ailleurs d'autres opportunités de débouchés de carrière. Ils sont *a contrario* de leurs deux collègues déjà en poste : éducateurs spécialisés de formation, dotés en plus pour certains de diplômes universitaires pour d'autres d'une expérience professionnelle conséquente. Des profils de plus en plus difficiles à recruter en foyer.

²³⁴ Ainsi de façon particulièrement emblématique alors qu'elle décrit le fait que Stella exige de sortir avec Leila, la nuit du 14 juillet pour voir le feu d'artifice, Hanaé écrit : « Je m'y oppose évidemment fermement ». Le terme « évidemment » est ici particulièrement éloquent, de l'idée qu'elle se fait de ce que ses collègues pourraient imaginer.

but en blanc (l'étude des réunions est particulièrement informante à ce sujet). Ainsi, ont-ils plutôt tendance à essayer – non sans insistance - de sensibiliser leurs collègues en développant leur point de vue et en faisant des propositions qu'ils espèrent voir rallier par ces dernières. L'étude des messages laissés dans les transmissions, sont l'occasion d'observer les manières dont les éducateurs font face à cette grande division et les manières dont ils s'y prennent (que ce soient Fatou et Mélanie ou Julie et Hanaé) pour tenter de convaincre leurs collègues de changer.

4.3.2.1. Réexpliquer les règles

Dans son fameux message du 28 mars 2015, Mélanie use d'un tact remarquable à l'égard d'Adil, de Louise, de Julie et d'Hanaé : « **Stella 28/03/15** : A fait rentrer une copine sans demander, je suis donc descendue pour lui expliquer qu'elle ne pouvait pas inviter des amis sans nous prévenir et pour des raisons de sécurité. Elle me répond alors qu'elle l'a déjà fait. Sa copine a attendu 5 minutes en bas et elles sont sorties. Quand elle rentre, elle tente de monter en douce avec sa copine mais j'arrive au même moment et prise de tête avec Stella qui ne comprend pas que je refuse que sa copine monte et me dit que je suis la seule à refuser cela et que j'ai mes règles à moi ! Je lui réexplique donc les règles de vie à Suroît mais je ne sais pas ce qui lui a été dit sur les visites ? » On peut facilement supposer qu'au sortir de ces deux interactions avec Stella, Mélanie est assez énervée. Il est probable que ces deux épisodes de confrontation lui aient laissé un goût amer, du moins une pointe d'agacement vis-à-vis de ses collègues car que Stella dise ou non la vérité dans ce cas précis ne change pas grand-chose au fait que elle, Mélanie sait qu'il est fort probable que ses collègues n'auraient pas réagi comme elle. Au lieu de s'énerver et de dénoncer les manquements au règlement de Stella comme de certains adultes qui la mettent dans cette situation délicate, elle mène son propos en douceur par le biais unique de la description, ne s'autorisant aucun commentaire mis à part une question. Tout au long du récit, on voit Mélanie agir "bien", sans se démonter, dans le respect des règles de vie, de façon exemplaire dans l'espoir certainement de susciter chez ses collègues-lecteurs le courage pour les fois prochaines de faire preuve eux aussi de ténacité. On découvre – toujours à même le récit - ce qui l'a mis en difficulté soit la manière dont Stella interprète sa demande comme une lubie personnelle. Plutôt que d'incriminer la jeune fille : elle interprète son comportement comme une impossibilité "sincère" d'accéder à ce qui lui est demandé, puisqu'elle ne peut pas le comprendre, puisque - elle laisse Stella porter ce qui pourrait se révéler accusateur pour ses collègues - "elle l'a déjà fait". Le problème de Mélanie devient ainsi celui de Stella : comment pourrait-elle comprendre et intégrer les règles si elle ne les connaît pas et si personne ne les fait respecter ? Elle finit alors par un récit de sa ré-explication des règles à Stella. Un récit qui est aussi et évidemment l'occasion de faire remarquer l'existence de ces règles aux lecteurs des transmissions à qui elles auraient pu échapper. Elle clôt son propos par une question toujours empreinte de tact puisque plutôt que dire à ses collègues *mais enfin vous ne savez pas qu'il y a des règles ?!!* Elle débute en faisant part de la limite de ses propres connaissances : « Je ne sais pas ce qui lui a été dit sur les visites ? » On sent tout le travail d'apaisement et d'ouverture du problème aux autres opéré à l'occasion de la rédaction de ce message. La recherche d'une écriture juste, impartiale, ne risquant pas de susciter de conflit permet un dépassement en quelque sorte de l'énervement. En outre, on peut

suivre – à même le message - l'évolution de la pensée de Mélanie. On sent poindre le doute insinué par Stella. Plus on avance dans le message, plus ce qui apparaissait à Mélanie de prime abord comme une règle évidente et partagée se dérobe sous ses pieds. D'ailleurs à la suite de la rédaction de ce message, la réflexion de Mélanie se prolonge visiblement encore. Elle la conduit jusqu'à l'agenda où on trouve à l'ordre du jour de la réunion suivante un point de discussion intitulé tout simplement et sans référence cette fois à la préexistence d'une quelconque règle à ce sujet : "amis Jeunes".

4.3.2.2. Pousser à la fermeté

Les messages de Fatou - qui se présente elle-même comme le pompier de l'équipe, prête à intervenir dans toutes les situations et à faire reculer les jeunes – laissent facilement entrevoir son objectif avec Stella. Fatou tient à donner le ton de cette relation, elle opère directement une force sur Stella pour que celle-ci se taise, qu'elle l'écrase, arrête ses bêtises et fasse ce qu'on lui dit. L'éducatrice elle-même prend note, dans les transmissions, de sa capacité à faire plier Stella. Elle souligne certainement là aussi pour donner à ses collègues le courage de s'y prendre à l'avenir comme elle que Stella n'est pas en soi plus facile ou moins insolente avec elle, seulement elle, elle y va : « elle commence à ce montré insolente mais s'arrête assez rapidement au vue du fait que je lui remonte les bretelles. » Fatou qui lit et relit dans les transmissions, en s'arrachant les cheveux, les récits de ses collègues qui se font "marcher sur les pieds par Stella", ne manque pas une occasion d'essayer de les enrôler, de les réveiller : *Et plus haut les bretelles, ne baissez pas les bras !*

4.3.2.3. Alerter

Fatou fait, de même, un usage courant des transmissions pour alerter ses collègues. Ainsi par exemple ici : « Stella 30/09/15 : "La jeune évoque un désaccord avec Julie et devient agressif elle veut en découdre quand elle te verra. Il faudrait que l'on puisse en discuté avec elle. Stella est d'accord. Fatou. » Les prescriptions de Fatou résonnent comme des appels, elles sont teintées par l'urgence et la nécessité de prendre les choses à bras le corps. Dans cet extrait, le destinataire du message change même au milieu de la phrase : Julie y est au départ évoquée à la troisième personne (le message s'adresse à l'ensemble de l'équipe) puis très vite la phrase se transforme – l'intensité monte – et elle se trouve directement interpellée.

4.3.2.4. Calmer le jeu

Si pour Fatou et Mélanie l'enjeu est de se bouger, pour Hanaé, Adil et Julie l'enjeu est de se calmer. Rétifs aux coup-par-coup et aux réactions impulsives, les trois éducateurs partent du principe (qu'ils expriment couramment en réunion) qu'un éducateur ne doit pas dissoudre sa consistance propre dans le suivi hagar des gestes délictuels des jeunes, au risque d'être "aspiré" dans le monde incandescent des adolescents. Il faut en quelque sorte que les éducateurs cultivent leur calme et leur stabilité de manière à ce que ces derniers voient que d'autres manières de vivre sont possibles. Ici dans le cas de Stella, il s'agit pour Hanaé et Julie (Adil écrit très peu de transmissions) de tenter de prévenir, par l'usage de ce médiateur, la

tendance de Fatou et Mélanie à s'exciter quand Stella s'excite, à courir partout, à convoquer les cadres, à faire des scènes. Julie et plus particulièrement Hanaé cherchent ainsi – en faisant un usage tactique des transmissions - à donner des réponses, des orientations à leurs collègues, à combler leur crainte du vide (leur sentiment que rien ne se fait), en y plantant des projets, des manières de faire plus à même de faire appel à des actions au long cours et à des montées en généralité. Ainsi Hanaé n'hésite pas, par exemple, à édicter une règle : « plus aucune sortie autorisée pour le moment après manger ». Il faut noter ici l'usage du terme "autorisé". Très significatif des manières de s'exprimer de cette partie de l'équipe. Si Stella demande à sortir ce sera : non. En raison de son non respect précédemment des horaires auxquelles elle s'était engagée à rentrer. Néanmoins plus de sortie autorisée n'équivaut pas à *plus de sortie après manger*. Une règle intenable du côté des éducateurs qui ne sont pas en mesure, pratiquement parlant, de maintenir dans l'enceinte du foyer, les jeunes qui ont pris la décision de fuguer. Ainsi un frein est mis ici aux ambitions jugées démesurées de certains éducateurs. Le parti-pris étant de rester dans les limites de leur *agency*. Par ailleurs, pour éviter, de même, que ses collègues (Fatou et Mélanie) s'adressent à l'impulsif Tahar pour lui demander d'intervenir auprès de Stella, Hanaé n'hésite pas à conseiller à ses collègues de faire appel à M. Gérard, le directeur. Elle fait, dans un autre registre, fréquemment, de même, allusion à un travail de recueil des absences de Stella qu'elle est en train de produire. Recueil qu'elle invite ses collègues à compléter dans la perspective d'une reprise globale des fugues et retards de Stella plutôt que de l'intervention au coup par coup telle qu'elle a lieu partiellement, de façon relativement désordonnée et visiblement – puisque les fugues continuent – sans grand effet. Et pour finir Julie, quant à elle, qui désespère – on retrouve fréquemment cette plainte en réunion – que les orientations prises en synthèse ne soient pas appliquées par tout le monde et sur le long terme, utilise les transmissions pour rappeler discrètement à l'ordre ses collègues : « Pour rappel de la synthèse faite jeudi dernier, nous restons donc dans le projet et la pratique de lui marquer notre attention et de lui montrer, dans les temps calmes, que l'on se rend compte de ses écarts ou loupés. »

Conclusion

Avec les transmissions, deuxième palier franchi dans cette thèse, on passe encore un cap en matière de *distanciation*. Si elles continuent, comme l'agenda, à faire l'objet d'un usage quotidien et local, les éducateurs ne se contentent plus à leur contact d'opérer une saisie du réel et une conversion de *ce qui se passe* et des demandes qui leur sont formulées en tâches de travail. Ils portent désormais un regard sur les événements (mineurs comme majeurs). Ils les décrivent et opèrent, ce faisant, un tri sensible : entre ce qui convient ou non, ce qui est plaisant ou non, ce qu'ils aimeraient voir perdurer ou non.

Et c'est alors qu'il se fait juge, que le corps de l'équipe se sépare. Autrement dit qu'il cesse d'être un donné pour devenir un objet de travail. Désormais entre les reproches quant au café renversé sur les papiers, les remarques à Louise quant aux informations sur son séjour de rupture qu'il serait utile de donner à Abedin pour qu'il puisse se projeter, les avis de mobilisation de Fatou, les ré-explications discrètes des règles par Mélanie, les revendications par Adil de ses décisions qui ne sont pas, il le sait, du goût de tout le monde, les directions esquissées par Hanaé, et les rappels des conclusions de synthèse fait par Julie, on sent pour les membres que la transformation/adaptation de leurs collègues se fait plus pressante sans toutefois être énoncée, loin de là, de façon directive. A l'instar de cette séparation, des clans se dessinent, formant par là-même une nouvelle unité de réalisation. Ainsi Hanaé, Julie et Adil qui s'appuient sur les transmissions pour coopérer et mener à plusieurs et en différé de l'aide au devoir etc.

Si sous ce nouveau regard, ou plutôt devrions-nous dire désormais sous ces nouveaux regards, l'équipe se redessine, c'est le cas de même du foyer. Il gagne en chaleur. Toutes les occasions sont bonnes pour mettre en avant le calme et la quiétude qui parfois y règnent, pour révéler au grand jour les bons moments : de complicité, de coopération, d'amusement. On sent, à travers ces descriptions, les espoirs des éducateurs quant à ce lieu, ce qu'ils souhaiteraient qu'il puisse devenir, ce qu'ils travaillent à faire advenir. C'est en opposition à cette vision harmonieuse, sur la toile de fond du « bon » foyer, que surgissent les descriptions des problèmes auxquels les éducateurs s'affrontent. C'est par cette mise en regard, que se réalise l'important travail de problématisation du quotidien mené par ces derniers. C'est sur l'arrière-plan d'un monde qui pourrait être agréable, que s'inscrivent les désagréments.

Si la vie quotidienne du foyer est ainsi problématisée, c'est le cas de même de l'existence des adolescents. Les éducateurs ne se contentent plus, loin de là, d'enregistrer leurs demandes et d'écouter leurs plaintes, ils prennent des initiatives, ils tentent par eux-mêmes d'identifier leurs besoins, d'aller au-devant de leurs problèmes et se communiquent, via les transmissions, leurs appréciations. Ce travail d'enquête, de spéculation n'est à l'évidence pas exempt de divagation. Quoi qu'il en soit la confidentialité des transmissions permet aux éducateurs de formuler leurs idées sans avoir à s'en expliquer. En outre, de permettre aux éducateurs le partage d'un *espace commun de perception* à l'abri du regard et des commentaires des adolescents, la lecture des transmissions les dote d'une mémoire commune et d'une connaissance quasi-médiatique des

grands événements qui secouent l'établissement. Disposant ainsi de leur propre base de données quant à *ce qui s'est passé*, ils peuvent prendre de la distance avec les explications avancées par les adolescents, quand bien même ils prennent habituellement soin de les collecter pour alimenter leurs discussions (comme nous le verrons dans les chapitres suivants). Les adolescents, de leur côté, une asymétrie importante se dessine ici, n'ayant pas accès aux transmissions et aux versions de *ce qui s'est passé* sur lesquelles s'appuient les éducateurs ne peuvent ni les utiliser pour compléter leurs propres versions, ni les contester et demeurent dans l'incertitude quant au contenu des échanges qui ont cours à leur sujet et quant au niveau et à la qualité des informations que les éducateurs sont susceptibles de collecter.

Si la route relativement commune empruntée par les adolescents et les éducateurs dans l'agenda, se sépare ici clairement, les transmissions sont aussi, pour les éducateurs, le premier pas, vers un nouveau rapprochement. « Public » est le nom donné à l'interface sur laquelle ils postent chaque matin les transmissions de la veille, de manière à ce que les cadres et les psychologues puissent les consulter. Ce geste loin d'être anodin fait pour ainsi dire sortir les transmissions de l'espace clos, particulièrement localisé, du foyer. Elles sont susceptibles ainsi d'être ouvertes à distance : deux étages en-dessous par le chef de service, trois étages en-dessous par les psychologues, à l'autre bout de la cour dans le bâtiment administratif par le directeur. Ainsi les transmissions prennent leurs distances avec le foyer et pas qu'au sens figuré.

Pour finir, au-delà du travail de transformation des collègues, du foyer lui-même et des adolescents esquissé dans les transmissions, ce chapitre fut aussi l'occasion d'insister sur le travail sur soi réalisé par les éducateurs à l'occasion de leur rédaction. Les *techniques de soi*²³⁵ sont ici au rendez-vous. Si les transmissions font office de compagnon, si elles permettent aux éducateurs de sentir, en s'adressant à ces derniers, la présence de leurs collègues (voire des cadres et des psychologues) à leur côté, ça n'est pas sans ouvrir un espace dialogique propice, selon les caractères des rédacteurs et leurs inclinaisons : à stimuler leur réflexivité, à les pousser à rechercher des explications quant à ce qui s'est passé, à la dédramatisation, à l'auto-critique, au dépassement de la frustration, à la recherche de meilleures issues aux interactions et de la répartie qui leur a manqué et (pourquoi pas, si ça peut aider) à la réécriture partielle des événements et à la recherche d'une plus grande maîtrise, sinon de ces derniers, des discours à leur sujet.

²³⁵ Michel Foucault écrit à leur sujet : « les techniques de soi, [...] permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être ; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité. » Michel Foucault, « Les techniques de soi » in *Dits et Ecrits Tome IV*, Gallimard, NRF, 1994, texte n°363, p 785. Consulté en ligne le 19 août 2019 : https://monoskop.org/images/5/58/Foucault_Michel_Dits_et_ecrits_4_1980-1988.pdf

Chapitre 3 : Les réunions

Avant-propos : Les coulisses

Nous ne pourrions débiter cet avant-propos sans déclarer ce travail de thèse - et plus particulièrement ce chapitre au sujet des réunions - comme contrevenant au plus haut point à la règle d'or des *activités de coulisses* qui consiste à ne pas révéler ce qui s'y passe et s'y raconte au-delà des cercles d'initiés.

Les *équipes*, longuement étudiées par Erving Goffman dans le premier tome de *la mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*, ont pour point commun d'être placées face à un public. Il peut s'agir des serveurs d'un restaurant, des vendeurs d'un magasin de chaussures, du personnel d'un complexe hôtelier, d'un couple qui invite des amis à manger, des psychiatres d'un hôpital et évidemment en ce qui nous concerne des éducateurs d'un foyer. Face à leur public respectif ces équipes sont dans l'obligation de soigner les apparences. Si elles souhaitent poursuivre leurs activités – et à moins d'avoir recours à un important dispositif de coercition – il leur faudra maintenir à flot une définition de la situation (autrement dit des raisons pour lesquelles elles sont mises en relation avec leur public) susceptible d'apparaître raisonnable aux yeux de ce dernier²³⁶. Maintenir cette définition ne signifie pas nécessairement d'en être à la hauteur. Il est au fond très rare que les équipes le soient. Néanmoins si l'attitude des équipiers fait trop clairement rupture avec celle-ci, la *façade* de l'équipe pourrait bien finir par s'écrouler. C'est ce que toutes les équipes sont en mesure de craindre selon Erving Goffman et c'est ce qui agite, du moins en partie, l'équipe du foyer que nous avons étudié.

Ajoutons ici, en ce qui la concerne, une complexité supplémentaire : le fait que la scène de ses représentations soit particulièrement étendue et que son public ou devrions-nous dire ses publics soient multiples et hétérogènes. On compte parmi eux toutes les personnes et tous les professionnels abordés depuis le début de cette thèse et plus particulièrement deux catégories d'acteurs sur lesquels nous allons nous arrêter : les cadres d'un côté et les adolescents de l'autre. Deux publics comme un étau qui maintient les éducateurs dans une exigence de double-représentation dont ni l'une, ni l'autre ne semble pouvoir se voir attribuer une importance supérieure à la deuxième. Deux catégories d'acteurs qui exercent un pouvoir – différent certes mais tout aussi conséquent – sur la composition de l'équipe : un droit d'embauche et de licenciement pour la première, une force d'attaque pour la deuxième qui ne se prive pas de pousser les membres indésirés à la démission ou à la faute valant pour licenciement²³⁷. Un phénomène qui peut à première vue paraître anecdotique mais qui ne l'est en rien²³⁸. Ainsi face à ces deux publics auprès desquels les éducateurs sont individuellement

²³⁶ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 La présentation de soi*, Les éditions de Minuit, collection Le sens commun, Paris, 1973, p 84.

²³⁷ Cette pratique qui consiste « à faire la misère » et à faire « craquer » des éducateurs est tout à fait revendiquée par les adolescents qui s'y adonnent.

²³⁸ Notre mémoire de master, qui portait sur un autre établissement, a été consacré en partie à l'étude de ce phénomène. Et notamment de la manière dont la présence d'un éducateur honni dans leur rang mettait à tel point en difficulté ses collègues et sa direction que ces derniers finissaient irrémédiablement, en cas de révolte maintenue des enfants, à pousser eux aussi l'éducateur visé vers la sortie. Il n'y a évidemment aucune

tout autant en risque de se discréditer, l'équipe a pour mission difficile de soigner les apparences. Difficile d'autant dans le cas présent puisque ces publics, s'ils partagent en grande partie les mêmes exigences quant aux éducateurs, ne partagent pas tout à fait la même définition des raisons de l'intervention de ces derniers à leur côté.

Plus concrètement, on peut percevoir, l'idée que les adolescents se font de la façade de l'équipe d'éducateurs, en revers des reproches qu'ils font régulièrement à leur sujet. *Ainsi, disent-ils de Fatou qu'elle n'est plus véritablement impliquée (que cela se voit qu'elle n'a plus envie d'être là depuis qu'elle a eu un bébé), de Mélanie qu'elle n'aime pas « les jeunes » et qu'elle ne cherche pas véritablement à les aider, d'Hanaé qu'elle est trop permissive, d'Adil qu'il est feignant, de Julie qu'elle est à fleur de peau, de Louise qu'elle est trop rigide (trop à cheval pour travailler en foyer).* De leur côté, les cadres laissent de même relativement facilement percevoir leurs attentes notamment à l'occasion des entretiens d'embauche et des réunions. Nous pouvons en proposer le résumé suivant : les adolescents du foyer ont besoin d'éducateurs impliqués, qui savent faire respecter les règles de vie commune, vaillants, patients et suffisamment souples pour s'adapter.

Malgré de nombreux points communs, une différence majeure loge entre ces deux définitions. Si l'absence d'amour présumé de Mélanie a raison pour les adolescents de sa capacité à exercer correctement son métier, cette condition n'a pas sa place dans les recommandations des cadres. Pour les premiers, la question de l'attachement des éducateurs (de chaque éducateur à chaque jeune singulièrement) est centrale.²³⁹ C'est, par attachement, en raison de celui-ci que les éducateurs accèdent à la possibilité de se donner du mal, de se décarcasser pour les adolescents. C'est parce qu'ils y sont attachés, et qu'ils espèrent le mieux pour eux, qu'ils vont pouvoir faire preuve, à leur côté, d'un certain nombre de qualités. Notons par ailleurs qu'attachement ne signifie pas pour ces derniers : effusion, intrusion ni même proximité. De nombreux adolescents marquent très clairement leur distance avec les éducateurs (comme nous le verrons dans le chapitre suivant) néanmoins le fait, remarqué, de ne pas aimer « les jeunes » rend aux yeux de ces derniers improbable et tout à fait absurde la pratique du métier. Ils sont, pour cette raison, particulièrement prompts à pousser à la démission les éducateurs qu'ils soupçonnent de ce type d'émotion ou devrions-nous dire de non-émotion. Les cadres, qui incarnent ici l'institution²⁴⁰, ne nient pas, par ailleurs, l'importance des relations inter-individuelles que les éducateurs sont susceptibles de nouer avec les adolescents et de la confiance et de la sympathie qu'ils sont susceptibles d'inspirer. Il

estimation chiffrée de ce phénomène mais au regard de notre expérience, il est probablement prévalant sur le nombre de licenciements décidés par les cadres des établissements.

²³⁹ Cette synthèse du point de vue des adolescents est issue de nombreuses discussions informelles que nous avons partagées avec ces derniers, pendant et surtout après leur placement. Durant la rédaction de cette thèse, nous avons eu de nombreux échanges au sujet du foyer et des éducateurs – notamment à l'occasion d'un travail d'aide aux démarches administratives que nous avons mené durant trois ans – avec des adolescents décrits au cours de ce travail et devenus adultes le temps de son achèvement.

²⁴⁰ Si nous avons un accès privilégié à des personnes ayant connu le placement, ça n'est pas le cas des cadres. Ainsi, nous ne sommes qu'en mesure ici de synthétiser le point de vue de ces derniers énoncé dans le cadre de leur fonction, en présence des éducateurs, dans leur rôle strictement institutionnel. Il va sans dire qu'assister à des discussions entre cadres ou partager avec eux des discussions hors-travail nous aurait conduit à devoir complexifier le point de vue qui leur est ici prêté. Néanmoins, c'est le discours qui est rapporté ici qui fait référence au quotidien pour les éducateurs de l'équipe à qui les cadres ne font pas part d'un autre point de vue.

va de soi dans leurs discours que l'attachement des adolescents aux éducateurs est une ressource non négligeable (un levier) pour l'action. En revanche, et ils l'expriment couramment, l'attachement des éducateurs aux jeunes est, à leurs yeux et bien souvent un terrain accidenté si ce n'est dangereux.

Pour bien comprendre cette appréhension institutionnelle de l'attachement et son asymétrie, il s'agit en premier lieu, de prendre en compte le fait que la séparation guette toutes ces relations. Il s'agit, tout d'abord, pour les éducateurs dans ce contexte de séparation qu'est le placement, de ne pas prendre auprès des enfants la place de leurs parents. Il s'agit pour cela de donner prise modérément aux investissements des enfants en cultivant du côté des professionnels une représentation claire de la situation et du caractère temporaire, transitoire de leur intervention. Prendre en compte ce caractère temporaire, c'est aussi prendre en compte le fait que les éducateurs s'engagent couramment au sein des foyers pour une période limitée et que par ailleurs les enfants, peuvent pour diverses raisons, être amenés à changer régulièrement de lieu d'accueil et donc d'encadrants²⁴¹. En outre, on doit notamment à des psychanalystes l'importation du concept de *transfert* dans le champ de l'éducation spécialisée et avec elle l'importation de la vigilance à exercer à l'endroit des phénomènes de *contre-transfert*²⁴². Cette théorie - calquée sur la cure psychanalytique, particulièrement vulgarisée et,

²⁴¹ Au sujet plus caractéristique encore de ce qui est exigé des professionnels des foyers et des familles d'accueil d'urgence Emmanuelle Bonneville-Baruchel (psychologue) explique : « Les professionnels qui travaillent dans ce type d'institution, les familles d'accueil « d'urgence », sont souvent priés de ne pas trop investir ces enfants, de ne pas les laisser « trop s'attacher » ni « trop s'installer », et de leur rappeler fréquemment qu'ils vont « bientôt partir », sans pouvoir leur dire ni quand ni où. Est-il surprenant de constater que dans cette situation leur état psychique [celui des mineurs qui viennent de vivre le « traumatisme » du placement] se dégrade rapidement encore un peu plus ? » Emmanuelle Bonneville-Baruchel, 2014, op.cit., p 138.

Au sujet des conséquences pour les enfants et adolescents placés de l'absence d'attachements et des arrachements réguliers à leur entourage (famille d'accueil, éducateurs) voir ces propos recueillis par Pierrine Robin et Nadège Séverac : « « Un éducateur m'a dit que j'allais changer de famille d'accueil. Ça s'est fait en petites réunions. La décision s'est imposée à moi. Je ne voulais pas partir. Je me suis sentie comme une valise qu'on transporte d'un endroit à l'autre. On ne m'a pas demandé mon avis. On m'a présenté ces gens. On m'a emmené chez eux. On m'a dit tu vas y aller. On a changé avec mon frère, car le service considérait qu'ils maternaient trop mon frère. Il ne fallait pas montrer de sentiments. Il fallait juste laver le linge. » (Océane, 19 ans, sortie du dispositif) » Pierrine Robin et Nadège Séverac, « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », Recherches familiales, vol. 10, n°1, 2013, p 100. Voir de même, le livre témoignage de Lyes Louffok, *Dans l'enfer des foyers. Moi Lyes enfant de personne*, Flammarion, Témoignage, 2014.

Pour un témoignage de cet arrachement, du point de vue d'une professionnelle, voir Nicole Maillard-Déchenans, institutrice dans un foyer d'accueil d'urgence : « Outre les départs parfois non annoncés et donc empêchant le rite des adieux très important pour tout être humain, il est le plus souvent impossible d'obtenir l'adresse de la famille où est envoyé l'enfant. Cela m'est tout simplement interdit. Certaines agences de placement et certains travailleurs sociaux prônent encore l'idéologie de la rupture totale des liens avec les personnes connues auparavant par l'enfant. « Pour son bien », paraît-il. Et quand je demande en quoi c'est un bien de casser des relations nouées par un enfant à l'école – puisque je suis forcée de parler de « mon lieu », n'est-ce pas ? -, on me regarde d'un air soupçonneux, ou franchement ironique et on me dit : « Alors, vous fonctionnez dans l'affectif ? ». Le gros mot est lâché, je n'ai plus qu'à rentrer sous terre... ». Nicole Maillard-Déchenans, 2004, op.cit., p 98.

²⁴² Au sujet du transfert : « Freud l'a désigné. Il s'agirait d'un amour venant là où il n'aurait rien à y faire : dans une relation professionnelle. La psychanalyse a dû contre vents et marées, prendre en compte ce phénomène embarrassant qui envahissait la relation thérapeutique et qu'elle a appelé « transfert », ou plus directement « amour de transféré ». « Le transfert n'est pas facile à définir », avoue Octave Mannoni « disons, en gros que c'est la mobilisation de l'inconscient en relation avec l'analyste », et d'ajouter : « Il est prudent de ne pas chercher trop de précisions. Car le transfert est vraiment le non-théorisable de l'analyse ». Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France, 2005, p 164. En ligne consulté le 22 août 2018 : <https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2056/le-lien-educatif-contre-jour-psychanalytique>—

ons le terme, hystérisée en raison de la prévalence en éducation spécialisée d'une pratique criminelle, d'une gravité extrême : la pédophilie - a une importance prépondérante pour bien comprendre le traitement très particulier fait à la question de l'attachement des professionnels envers les enfants dans ce type d'établissement.

Ce n'est donc pas, l'attachement des éducateurs, qui peut d'un point de vue institutionnelle (du point de vue des cadres ici), permettre aux éducateurs de faire preuve des qualités escomptées auprès des adolescents du foyer²⁴³. C'est le travail en équipe (à l'échelle des éducateurs mais aussi de façon élargie à l'échelle des cadres, des psychologues et des partenaires du secteur) qui va permettre à ces derniers d'acquérir et de faire preuve durablement de ces qualités au travers de positionnements produits au regard de la loi, travaillés, discutés et négociés entre équipiers. C'est notamment à ce travail de production et de mise en œuvre de ces positionnements que les réunions sont dédiées.

Pris entre deux feux, régulièrement accusés de duplicité, d'hypocrisie et d'artificialité par les adolescents, les éducateurs sont, de même, régulièrement soupçonnés d'être trop attachés à ces derniers, de ne pas être à leur place, de manquer de distance et de recul par les cadres. Ainsi c'est de façon naturelle que les éducateurs doivent s'arranger de positions pas toujours conciliables, pour rendre leurs double-représentations convaincantes. Pour cela, ils doivent mettre par moment face aux adolescents tout le poids de leur personne et de leur sincère attachement dans la balance. Et, face aux cadres, s'appliquer à mettre leur relation « personnelle » de côté, à accepter de se plier – en faisant preuve de neutralité - aux décisions collectives quant à l'attitude qu'ils devront avoir vis-à-vis de "jeunes" auprès desquels ils sont déjà engagés. Ainsi il importe d'aborder le chapitre qui suit, en ayant tout à fait en tête que si les réunions, comme les synthèses d'ailleurs, sont les coulisses par excellence de la représentation menée par les éducateurs auprès des adolescents qui vivent au foyer, elles sont dans le même temps une scène où ils mènent une représentation vis-à-vis de leurs cadres mais aussi de certains de leurs collègues, une région antérieure dont les coulisses seront plutôt à chercher soit du côté du gros cendrier dans la cour : là où les membres de la réunion en sous-groupe de connivence, à l'occasion de la pause, échangent les clins d'œil et les mauvaises blagues, expriment une part des critiques et des agacements qu'ils se gardent d'exprimer publiquement, soit du côté du foyer où les échanges critiques entre éducateurs et adolescents à propos de la dureté et de la froideur des cadres et de l'institution ne sont pas sans exister.

9782130552178.htm. Elle cite Octave Mannoni, *Un commencement qui n'en finit pas*, Seuil, Paris, 1980, p 48.

²⁴³ Notons ici que cette conception très négative de l'attachement a certainement de grandes chances d'évoluer ces prochaines années en raison de l'intérêt porté, de plus en plus massivement, par les courants de psychologie et de sociologie pragmatistes à l'éducation spécialisée. Voir à ce sujet pour une autre approche de la question de l'attachement en psychologie et dans la protection de l'enfance. Josep Rafanell i Orra, *En finir avec le capitalisme thérapeutique. Soins, politique et communauté*, Les Empêcheurs de penser en rond - La découverte, 2011.

Introduction

Si l'agenda laissait entrevoir la dimension "exécutive" du travail, on a compris depuis les transmissions que les éducateurs n'avaient pas pour dessein de rendre formulable en quelques mots, *anticipable*, formalisable l'ensemble de leur travail. *S'ils sont susceptibles d'aménager ça et là quelques bosquets, de tailler quelques haies et quelques rosiers "à la française", l'ambition des gestes clairs, nets, rapides se limitent à quelques unes de leurs activités. On les sent couramment plutôt enclins à s'asseoir en rond autour d'un arbuste pour se demander s'il y a un problème ? S'enquérir du sens dans lequel poussent les branches. S'interroger au sujet de celles qui partent sur le côté. Est-ce qu'un arbuste bien soigné peut trouver en lui-même la force de se redresser ? Ou faut-il mettre un tuteur et accrocher les branches déviantes pour l'y aider ? Faut-il seulement s'en mêler ? A quel prix ? En prenant quels risques ? En s'exposant et en l'exposant à quels dangers ? Et puis d'ailleurs sait-on seulement où placer le tuteur ? Comment enrayer cette fichue ficelle ? Comment tenir un sécateur ? à plat ? de biais ?*

Si les réunions ont un ordre du jour, elles ressemblent autrement plus à la petite scène que nous venons de décrire qu'à une discussion planifiée. Désormais éloignés et sans crainte d'être surpris par le public - qui ne dispose d'aucuns droits territoriaux pour pénétrer dans cette zone - les réunions sont l'occasion pour les éducateurs de réagir à certains événements passés ou en cours et de prendre des décisions collectives pour l'avenir. Les membres soupèsent ici chacune des propositions faites par leurs collègues et spéculent sur leurs futures répercussions. Ils s'inquiètent des effets de leurs actions et de leur cohérence avec leurs discours, leur mandat d'intervention, la Loi, les attentes des uns et des autres. Ils scénarisent. Ils prévoient. Et ce faisant, ils mesurent leur capacité à faire face à ce qu'ils vont engendrer et tentent de s'y préparer.

L'état des protagonistes au sortir des réunions en dit long sur l'effort maintenu d'un bout à l'autre de celles-ci. Ces réunions sont une source d'épuisement pour les acteurs qui racontent la difficulté à enchaîner le travail ensuite. A l'époque de notre recherche, elles ont lieu le jeudi matin de 9h30 à 12h30 dans une petite salle mansardée. Une grande table ronde au centre de la pièce en occupe les deux tiers, une plante verte assure la décoration dans un coin et une kitchenette offre le nécessaire pour préparer du thé et du café. Les membres les plus généreux de l'équipe apportent régulièrement des viennoiseries pour se sustenter et attaquer en douceur le début de journée. Après un petit moment courtois de démarrage, les discussions ne tardent pas à atteindre leur vitesse de croisière. Le débit est rapide et la parole tourne vite. Les éducateurs et le chef de service ont en commun d'être sur le qui-vive. On accélère visiblement de peur d'être coupé. Plus on va parler longtemps, plus on parle vite : Hanaé et Adil qui sont les plus longs parleurs sont aussi les plus rapides. Et tout autant que la crainte d'être coupé résonne celle de monopoliser la parole. Son temps est limité et elle est collective.

La première partie de ce chapitre sera l'occasion de présenter la structure formelle d'une réunion et de s'intéresser aux différents usages faits par les membres de ce médiateur.

Autrement dit aux pratiques des membres et notamment aux aspects de celles-ci les plus sensibles.

La deuxième partie portera intégralement sur une *discussion projective* lors de laquelle les membres s'attellent à prendre collectivement une décision. Nous nous intéresserons à l'habileté déployée par ces derniers pour ordonner la discussion et pour parvenir à un accord susceptible au-delà de les satisfaire d'être jugé recevable par l'ensemble des personnes (des acteurs) qu'il engage et concerne.

La troisième partie sera l'occasion d'étudier une *discussion rétroactive* lors de laquelle certains membres tentent d'exprimer leur désaccord quant à la gestion d'un incident. On s'intéressera notamment à la manière dont leur critique est re-configurée au cours de la discussion, face à l'opposition de ceux qu'elle vise.

1. Usages et fonctionnements des réunions

Nous faisons face ici au matériau le plus dense de notre thèse et au médiateur le plus retors qu'il nous a été donné d'étudier. Avant de proposer une étude successive de deux phases de réunion, cette première partie va être l'occasion d'une discussion approfondie sur les usages et le fonctionnement de ce médiateur, un éclairage rendu particulièrement nécessaire par sa complexité.

Avec les réunions, nous assistons pour la première fois à un saisissement synchrone par les membres d'un même médiateur. Pour la première fois, tous les éducateurs se font face autour d'une table et pour la première fois le chef de service, Tahar prend part à l'activité²⁴⁴. Ainsi, désormais les membres se répondent, se permettent ou non de poursuivre leurs propos, se recadrent, s'orientent dans le cours même des discussions. Ainsi nous assistons bien souvent de la part des uns et des autres à des élans tronqués. Et tronqués si rapidement que nous ne pouvons que nous figurer de façon très incertaine ce qu'ils étaient sur le point de réaliser. Ainsi bon nombre des manières dont les acteurs assis autour de la table auraient pu – dans d'autres conditions – faire usage de ce médiateur, autrement dit bon nombre d'éléments qui auraient pu nous renseigner sur le sens "spontané" que les uns et les autres sont susceptibles de lui prêter, nous échappent et échapperont à notre description. Un état de fait qu'il importe particulièrement de souligner en raison du mécontentement eu égard aux réunions dont les membres font part régulièrement. Si les transmissions sont fortement critiquées par d'autres acteurs notamment les adolescents, ce sont de loin les réunions qui font le plus l'objet des critiques des éducateurs²⁴⁵.

Dans cette partie, nous allons après une courte étude de leur organisation formelle, nous intéresser à la palette des usages des réunions à travers l'étude détaillée d'une réunion en particulier. Une occasion de mieux comprendre, comment un *appui pour l'action*²⁴⁶ (telles que le sont les réunions par certains de leurs aspects) peut aussi venir douloureusement appuyer (et à en croire les éducateurs de façons peu constructives) sur les *zones sensibles du métier*.

²⁴⁴ Les psychologues sont, de même, conviées au réunion mais elles sont couramment absentes.

²⁴⁵ On retrouve par ailleurs ces critiques dans des écrits de nombreux éducateurs. Par exemple ici : « l'impression de dépenser beaucoup d'énergie dans d'interminables discussions, principalement quand il s'agit de prendre des décisions, suscite également notre réserve à l'égard de certaines démarches mises en oeuvre. Il nous semble, par exemple, que lors de nombreuses prises de décisions, les arguments pris en compte sont en contradiction avec ceux avancés précédemment, au cours de décisions de même nature. » Bernard Vallerie, *La prise d'une décision comme moment éducatif*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Soutenue le 22 septembre 2000, Université Lumière Lyon 2, p 10. En ligne consulté le 21 août 2019 : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/vallerie_b/download

²⁴⁶ Nicolas Dodier, 1993, op.cit.

1.1. Ordre du jour et glissements

1.1.1. Les ordres du jour

Comme déjà abordé à plusieurs reprises c'est dans l'agenda, en jour et date de la prochaine réunion, que les éducateurs inscrivent, au gré de leur service, les points à aborder. Le jour même, en début de séance, les éducateurs (les psychologues et le chef de service ne le font jamais²⁴⁷) ajoutent les points qu'ils n'ont pas eu le temps de noter et l'ordre du jour se trouve ainsi gonflé d'un ou deux points supplémentaires. Si les ordres du jour, nous y reviendrons, n'ont qu'une petite place dans les discussions, leur étude (ici celle de l'ensemble des ordres du jour de l'année 2015), nous permet de mieux cerner les sujets et les thèmes de discussion qui apparaissent, aux yeux des éducateurs, pertinents en réunion. Il y a *grosso modo* quatre raisons valables pour qu'un questionnement, un problème, un dilemme, une idée, un projet etc. puisse y faire son entrée. Ainsi s'invite cordialement à l'ordre du jour en 2015²⁴⁸ :

- 1) ce qui doit permettre de pallier les problèmes rencontrés sempiternellement par les membres de l'équipe soit d'une part la mise en œuvre de procédures communes susceptibles de permettre aux membres d'homogénéiser leurs pratiques (échéanciers, budgets...) et d'autre part, et au contraire, les demandes d'amendements de certaines procédures jugées gênantes ou stériles ;
- 2) ce qui doit nécessairement être adressé au chef de service, ce qui fait partie de ses attributions tout en comportant d'un point de vue informationnel un intérêt pour l'ensemble des éducateurs (changements de planning, achats exceptionnels...) ;
- 3) Ce qui concerne tout le monde, à part égale, et qui nécessite pour cela d'être communiqué à tout un chacun (admission, répartition des chambres, orientation, réunions Jeunes²⁴⁹, réunions de synthèse, organisation des fêtes et des séjours avec le foyer...),
- 4) Et pour finir, ce qui nécessite, en raison de son importance voire de sa gravité un plan d'action (déscolarisation, mise en danger physique, psychique d'un adolescent, non respect des prérogatives judiciaires par les familles...)

²⁴⁷ Cette exclusivité des éducateurs est loin d'être anodine. Elle est l'occasion de souligner le fait que quand bien même ces derniers sont accompagnés (plus précisément chaperonnés par leur chef de service et parfois les psychologues) les réunions, comme les synthèses d'ailleurs, leur sont exclusivement rattachées.

Autrement dit c'est aux éducateurs que les décisions et orientations prises en réunion et en synthèse sont attribuées malgré le monde réuni à leur occasion (parfois en plus des cadres, la maîtresse de maison, un veilleur...), malgré l'autonomie relative des éducateurs en leur sein, malgré leur annulation systématique en l'absence du chef de service soit malgré la diversité des interventions, émanant d'acteurs multiples, que ces médiateurs sont susceptibles d'agrèger.

Ce phénomène s'observe, de même, avec les rapports, ils sont obligatoirement relus par un cadre, généralement corrigés par ce dernier et les secrétaires du foyer, néanmoins il revient toujours aux éducateurs, et exclusivement à ces derniers, de les signer. Et si dans certains métiers cette attribution excessive pourrait paraître honorifique, dans des métiers, comme celui-ci, où la conflictualité avec le public est importante, elle peut sembler relativement empoisonnée. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet.

²⁴⁸ On trouve 179 points inscrits pour l'ensemble de l'année 2015. Ce qui équivaut à une moyenne, au regard du nombre de réunions annulées, de 6 points par réunion.

²⁴⁹ Il s'agit de réunions dédiées aux adolescents et aux éducateurs qui sont censées avoir lieu tous les mois. Dans les faits, il n'y a pas de réunions-jeunes au foyer.

1.1.2. Les phases de la réunion

Faisant face, comme déjà évoqué, au matériau le plus dense de notre thèse, nous nous sommes concentrée pour ce chapitre, sur une réunion. Pour mieux en saisir l'organisation formelle, nous l'avons découpée en phases, en conservant ainsi sa construction chronologique. Ce que nous avons nommé "phase" débute avec une question et prend fin lorsque les membres en soulèvent une autre. La réunion qui nous intéresse ici, celle du jeudi 19 mars 2015 peut ainsi être découpée en 68 phases successives. On observe en premier lieu, face à ces soixante-huit phases, qu'uniquement dix d'entre elles (dont trois portant sur un même point) ont trait à l'ordre du jour qui comportait initialement huit points. De ces huit points, on peut, en quelque sorte en déduire deux qui n'ont été abordés que très succinctement à la fin de la réunion pour souligner justement le fait qu'ils n'avaient pas été discutés. Il reste donc six points. Trois de ces points relèvent uniquement de la transmission d'informations. Les trois autres points attendaient quant à eux une réponse : est-ce que Julie peut se permettre de s'occuper de la vêtue d'Abdoulaye en l'absence de sa référente Mélanie ? Est-ce qu'Amira qui vient d'en faire la demande par courrier peut aller chez son père samedi ? Est-ce que Paul et Kevin peuvent partir, à l'invitation de leur ancien foyer, en week-end à Chartres ? Ce dernier point ne donnera suite à aucun débat, « évidemment » semble se lire dans les haussements d'épaules des membres. Uniquement deux points donc, la demande de Julie et celle d'Amira, vont faire débat et donner lieu à des prises de parole de l'ensemble des membres. Le premier : la vêtue d'Abdoulaye ne va toutefois pas déboucher sur une décision collective. C'est le statu quo. Il n'est donc que la deuxième, et dernière discussion à propos de la demande d'Amira, qui va donner lieu à une prise de décision en bonne et due forme. C'est cette discussion qui va se ré-ouvrir à trois reprises au cours de la réunion.

1.1.3. Changements de sujet et glissements

Ainsi, il importe dans un premier temps de souligner, au sujet des réunions, que l'ordre du jour "ne fait pas le moine". Et rien d'étonnant à cela car les membres se laissent majoritairement dériver, en leur sein, d'une discussion à une autre. Le changement brutal de sujet (la rupture thématique) n'est pas la norme. De ces changements brutaux effectués sans recherche de liens spécifiques avec ce qui vient d'être dit on en compte uniquement 18 (11 serviront à provoquer de nouvelles discussions et 7 à faire passer une information, à interpeller, à questionner sans que grande suite leur soit donnée). Ces changements "brutaux" n'interviennent qu'à des moments précis : au tout début, juste avant la pause, au retour de la pause et à la toute fin. On peut ainsi retracer rapidement le déroulement de la réunion du 19 mars :

- La réunion débute avec l'ordre du jour et un enchaînement de quatre points différents sans que des liens spécifiques soient établies entre ces quatre discussions,
- Au dernier de ces points va s'accrocher un autre point à l'ordre du jour puis 17 phases de discussion qui cette fois s'ouvrent pour ainsi dire de proche en proche : une

discussion débouchant sur la suivante et ainsi de suite sans qu'un changement brutal intervienne,

- Cette suite est rompue par l'introduction d'un nouveau point, s'enchaîne alors six points sans qu'un lien notable soit établi lors des passages de l'un à l'autre,
- C'est la pause,
- Au retour de la pause un nouveau sujet est lancé,
- De ce point découle 4 phases de discussion : une discussion débouchant sur la suivante et ainsi de suite sans qu'un changement brutal intervienne,
- Nouvelle rupture avec l'introduction d'un nouveau sujet
- Ce nouveau sujet qui s'avère particulièrement inspirant donne lieu à 28 phases de discussion : une discussion débouchant sur la suivante et ainsi de suite sans qu'un changement brutal intervienne,
- Nouvelle rupture avec, dans la précipitation de la fin de la réunion, un enchaînement un peu cacophonique de 6 points introduisant l'un après l'autre une rupture avec ce qui vient d'être dit.

Les trois séries d'enchaînements de proche en proche à l'occasion desquels les membres glissent d'un sujet à un autre pour aborder des thèmes qu'ils n'ont visiblement pas prévu d'aborder, constituent le cœur de la réunion. Les membres, se montrent si bavards, à ces occasions que quand bien même ils se reconnaissent cette tendance et tentent de se maîtriser (ils se promettent qu'un nouveau point introduit sera « vite fait » ou « juste pour information » et se répondent « mais ce n'est jamais vite fait ! » mi souriant, mi désabusé) chaque semaine inlassablement, c'est la même chose et la réunion déborde vingt - vingt-cinq minutes après sa fin programmée. Cette capacité des réunions à faire parler, puisqu'il est bien question de ça, dépasse pour ainsi dire le désir des membres. Ils sont pris dedans, pris dans le tourbillon, et chaque fois c'est pareil ils n'arrivent plus à s'arrêter. Si tout le monde le regrette, tout le monde y prend part. Tout le monde est pris dans la conversation malgré l'heure qui tourne, malgré le fait notable que la grande majorité des éducateurs (quatre sur six) n'est venue que pour la réunion et une fois son heure passée n'est plus rémunérée.

1.2. Les usages des réunions

Entre le profil des réunions tel qu'on peut le dessiner à partir des ordres du jour anticipés de l'agenda et leur « vrai visage » pour ainsi dire, celui qu'on peut voir se dessiner trait après trait à l'occasion réelle d'une réunion, les écarts sont importants. Et on comprend que les éducateurs restent à l'issue de celles-ci, et au vu de leurs prévisions, tout à la fois sur leur faim (au regard de ce qu'ils attendaient) et déroutés (au regard de ce qui s'est passé)²⁵⁰. Traduisant

²⁵⁰ La *connaissance tacite* a bonne presse en sociologie. Telle une boîte aux trésors, sa découverte passionne tant elle déborde de compétences et de savoir-faire in-estimés. Mais telle une boîte, il s'agit toutefois de ne pas oublier, qu'en l'absence de contre-opération émancipatrice, elle enferme, empêchant les uns et les autres de faire usage ou non, à leur guise, de leurs propres capacités.

le déroutement en interrogation, nous allons dans cette partie nous arrêter sur les principaux usages que les membres font de la réunion du jeudi 19 mars.

Notons tout d'abord, qu'on retrouve au sein de cette réunion, deux usages centraux dans les médiateurs précédents avec lesquels elle fait ainsi le pont : la prescription et la transmission d'informations²⁵¹. Néanmoins, l'activité centrale qui a cours dans les réunions est de part son intensité relativement inédite. On y suit l'émergence d'une nouvelle figure, d'une nouvelle entité, d'une nouvelle unité d'actions comme d'ailleurs de pensées : le foyer. Une personne morale, dont les éducateurs s'inquiètent des relations tant avec leurs partenaires (les autres professionnels du secteur), qu'avec les adolescents et leurs parents.

1.2.1. Le foyer

Les relations entre les éducateurs du foyer et les autres professionnels en charge des adolescents (les enseignants de ces derniers, leur référent de l'Aide Sociale à l'Enfance etc.) sont loin de pouvoir se réduire à des relations inter-personnelles. Quand bien même certains éducateurs connaissent très bien certains de ces partenaires, quand bien même une certaine familiarité a cours entre eux, leur relation est d'une toute autre envergure : il s'agit d'une relation inter-institutionnelle. Concrètement, lorsque n'importe quel éducateur appelle un CPE ou un référent de l'Aide Sociale à l'Enfance, c'est, aux yeux de celui-ci (c'est de cette manière qu'il le formule) : « le foyer » qui est en train de lui téléphoner. De la même manière, le « lycée » et « l'ASE » appellent couramment les éducateurs. Ainsi au cours de ces échanges, les éducateurs – et ils en sont tout à fait conscients – représentent bien au-delà d'eux-mêmes, une personne morale : « le foyer », qu'ils incarnent.

Contrairement à ces professionnels (appartenant eux aussi à des institutions), le fait d'être en communication avec « le foyer » ne tombe pas sous le sens pour les adolescents et leurs parents. Ces derniers (ces profanes pour ainsi dire) ont tendance à ne voir d'interlocuteur que dans des personnes physiques : humaines et singulières et à attendre de ces dernières (d'un éducateur ou du chef de service ou encore du directeur) des réponses directes et claires. Des réponses que les éducateurs sont loin d'être en mesure de leur offrir²⁵², ce qui ne va pas sans

²⁵¹ Il y a deux raisons principales qui poussent les membres à se saisir encore d'un nouveau médiateur pour réaliser ces activités. La première est l'absence d'accès direct du chef de service aux premiers médiateurs. S'il lui arrive parfois, comme déjà évoqué, de faire transiter ses prescriptions dans l'agenda et les informations dont il dispose dans les transmissions, par le biais des éducateurs qu'il sollicite pour ce faire, les réunions lui offrent la possibilité, dont ils ne se privent pas, de prescrire directement des tâches à son équipe (ici par exemple d'appeler le père de Kevin pour le convoquer) et de leur transmettre des informations (ici par exemple l'arrivée prochaine d'un stagiaire). En outre de cet usage du chef de service, les éducateurs se saisissent, de même, de ce nouveau médiateur pour prescrire des tâches ou transmettre des informations jugées trop sensibles pour reposer sur les médiateurs précédents. Ici par exemple ils se prescrivent de démêler un problème de financement de soins d'orthodontie pour Walid avec l'ASE sans en informer la référente ASE de celui-ci, autrement dit ils conspirent pour éviter que cette dernière (présentée comme particulièrement féroce avec le jeune homme) ne puisse lui nuire ou encore dans la continuité de la synthèse qui a eu lieu un mois plus tôt (et que nous allons découvrir dans le prochain chapitre), ils font part de leurs graves inquiétudes quant à l'état psychique de Paul.

²⁵² Le chef de service et le directeur ont à ce sujet beaucoup plus de latéralité. Ce qui crée notamment un très grand déséquilibre entre ce qu'il en coûte aux éducateurs de prendre une décision (autrement dit comme on le voit ici de faire adopter, d'un commun accord, à la personne morale : foyer, une position) et la facilité avec laquelle les cadres peuvent quant à eux, de leur voix propre, le faire. Voir au sujet du caractère optionnel des

les agacer. Ainsi, les éducateurs se trouvent-ils régulièrement en difficulté pour faire face à des interpellations qui les visent directement au lieu de viser la personne morale qui seule est en mesure de leur donner suite : « le foyer » (voire même parfois : l'aide sociale à l'enfance ou le tribunal)²⁵³. Ainsi, un usage courant que les éducateurs font des *coulisses* de leurs relations avec les adolescents et leurs parents, consiste à convertir les demandes de ces derniers en demandes adressées « au foyer » voire même parfois « au secteur tout entier ». Nous verrons, en détail, la manière dont ils s'y prennent dans un cas précis à l'occasion de la deuxième partie de ce chapitre.

1.2.2. L'actualité relationnelle du foyer

Une fois l'existence « du foyer » bien établie (ou devrions-nous dire bien rétablie), il s'agit pour les membres de se tenir mutuellement informés de l'avancée des relations « du foyer » avec son entourage (professionnel et profane). Toutefois, il est concrètement impossible que les réunions soient l'occasion de passer en revue collectivement les nombreux échanges survenus entre les éducateurs et d'autres acteurs au cours de la semaine et bien encore moins l'ensemble de leurs observations au sujet de l'état de ces relations. Il appartient donc aux éducateurs de sélectionner les éléments qui leur semblent les plus importants à transmettre. Généralement ceux qui vont pousser la personne morale du foyer à s'adapter ou dans tous les cas à prendre note du fait qu'on attend d'elle un changement.

A l'occasion de la réunion, il est ainsi fait référence par Adil à la manière dont il s'est engagé auprès de la CPE de Kevin, à conclure un pacte avec ce dernier²⁵⁴. Si Kevin se saisit de toute l'aide scolaire dont il peut bénéficier au collège comme au foyer et se met véritablement au travail durant ce troisième trimestre : il pourra passer en seconde générale. Un élément, en effet, important à rapporter. Chacun apprend ici, que « le foyer » a passé un pacte et qu'il s'agira donc de s'assurer qu'il soit honoré : que Kevin passe en effet en seconde s'il s'est mis au travail et que le foyer lui propose bel et bien une aide scolaire « renforcée ».

L'actualité relationnelle du foyer, c'est de même, par exemple, le fait – comme Hanaé le raconte au cours de la réunion – que la psychologue en charge des visites médiatisées de

décisions d'équipe Albert Ogien, « Le travail en équipe : l'imposition de la collégialité dans l'exercice de la psychiatrie », Sciences sociales et santé. Vol.5, n°2, 1987, p 63. Il explique notamment : « Ainsi, même si le consensus est, aujourd'hui, suffisamment large pour que la majorité des professionnels de la psychiatrie considère l'adoption du « travail en équipe » comme allant de soi, ce n'est que lorsque le médecin-chef a opté officiellement pour ce mode de fonctionnement qu'il devient la règle d'un service. ». On pourrait dire dans notre cas, qui diffère quelque peu, que ça n'est que quand les cadres n'ont pas d'ores et déjà pris une décision (parfois d'ailleurs à la demande d'un éducateur qui redoute le débat sur un sujet précis avec ses collègues), que la délibération est confiée à l'équipe.

²⁵³ Comme l'explique Emilie Potin dans le cas des enfants mais son raisonnement peut tout à fait être étendu à leurs parents : « L'enfant est loin de pouvoir envisager le système de protection dans son ensemble, avec son organisation et ses hiérarchies, et le visage du placement est souvent pour lui celui du travailleur social qui, même s'il n'est pas dépositaire de la décision finale, agit à une extrémité du cheminement pour le placement. » Emilie Potin, « La place des enfants placés », sens-dessous, vol. 1, n°13, 2014, p 62.

²⁵⁴ Ce pacte a été convenu en réaction notamment à des propos de Kevin ayant un peu désarçonné les équipes du collège et du foyer. A la question : *que veux-tu faire l'année prochaine ?* il a répondu : « j'irai en seconde générale, si vous (le collège et le foyer) pensez que je peux y aller ».

Kevin et de sa mère est très en colère contre lui (le foyer) car Kevin a encore raté une séance et que le foyer n'a pas pris la peine de prévenir.

1.2.3. Les discussions projectives

Une fois que « le foyer » est renseigné *a minima* sur ce que certains pensent de lui et sur les promesses qu'il a faites face à d'autres et une fois que les demandes adressées par erreur à ses éducateurs ont été reconverties en demandes s'adressant directement à lui, il est temps qu'il prenne position vis-à-vis de tous ces dossiers. Autrement dit que soient élaborées les manières dont il va se comporter. Les réunions, c'est une de leur principale fonction, sont les ateliers de fabrication des positionnements de la personne morale « foyer » vis-à-vis de ceux qui l'interpellent et qu'elle est amenée à interpellier. Nous verrons un exemple concret de la manière dont les membres s'y prennent à l'occasion de la deuxième partie de ce chapitre.

Ajoutons toutefois ici que certaines discussions « projectives » en réunion, ne visent pas à penser l'intégralité des gestes devant être effectués par « le foyer », mais sont uniquement des demandes d'autorisation formulées par des éducateurs. Ainsi, ce jeudi, Julie demande par exemple à prendre en charge la vêtue d'Abdoulaye en l'absence de Mélanie. Et Hanaé demande à pouvoir mettre Paul en contact avec un psychologue libéral qu'elle connaît.

1.2.4. Les discussions rétroactives

Si nous prêtons ici « au foyer » une position majestueuse, les réunions sont aussi l'occasion pour les éducateurs de lui porter des critiques ou plus précisément de critiquer certaines actions menées en son nom qui entrent, selon eux, en contradiction avec les exigences qu'ils sont susceptibles de lui prêter. La discussion présentée dans la troisième partie de ce chapitre permettra d'observer cette pratique à l'oeuvre. Pour bien comprendre son importance pour les éducateurs, il faut noter l'importance conférée, de façon générale, par ces derniers aux manières de se comporter. Les conduites des adolescents sont au cœur de leur travail mais leurs propres conduites individuelles le sont aussi et comme on l'observe à l'occasion des réunions, celles « du foyer », de même. Ils font preuve d'une acuité particulière (soit qu'ils la développent dans le cadre de leur travail soit que ce soit justement cette disposition qui les ait conduits à choisir ce métier) à percevoir les micro-enjeux inhérents au maintien et au soin des relations, à appréhender les nuances – pouvant paraître à d'autres infimes – qui logent entre les différentes manières de se comporter etc. Il ne s'agit pas ici de commenter la pertinence ou non de leurs raisonnements mais de reconnaître chez ces acteurs l'existence d'une sensibilité particulière à ces sujets. Une sensibilité partagée par les membres de l'équipe mais néanmoins propice à leur opposition car pouvant donner lieu à des considérations tout à fait contradictoires (du moins du point de vue de ces derniers). Ainsi, les membres se disputent en quelque sorte le caractère « du foyer », sa personnalité, en cherchant tous autant qu'ils sont à l'incliner d'une manière respectable à leurs yeux, à en faire une personne morale fiable et exigeante quant à sa propre moralité.

1.2.5. Formation et anticipation

Ces désaccords peuvent paraître purement théoriques mais ils ne le sont pas. Et si le bât blesse à ce point au sujet de la personnalité « du foyer » c'est que chaque éducateur a la charge de l'endosser. Et ce faisant a nécessairement besoin de se situer lui-même *a minima* dans sa continuité. Au risque, s'il ne le fait pas, d'être perçu par ceux qui l'entourent (notamment les adolescents), comme une girouette qui tourne avec le vent. Au risque d'apparaître inconstant, volatile, incapable de faire preuve d'un engagement sérieux. C'est l'intégrité même des membres qui est en jeu lorsqu'il s'agit pour eux de déterminer ce que peut faire ou justement ne peut pas faire « le foyer », ce qu'il doit autoriser, ce qu'il doit refuser, la manière dont il doit se conduire vis-à-vis des uns et des autres etc. Les éducateurs savent pertinemment qu'ils ne peuvent officier sans obtenir et prendre soin du bien, de loin le plus précieux, dont ils ont besoin : la confiance notamment des adolescents. Un minimum de confiance quant aux raisons pour lesquelles ils se tiennent à leurs côtés et cherchent à les approcher. Obtenir et prendre soin du minimum de confiance dont ils ont besoin, ça signifie déjà pour les éducateurs de ne pas se retrouver dédits par « le foyer » tous les quatre matins. Ainsi, la quête des éducateurs ne les conduit pas sur des sommets prestigieux, il s'agit déjà de réussir à faire trois pas dans l'estime de ceux qui les entourent sans chuter. Or ce cheminement est loin d'être acquis pour eux.

Procédons – pour introduire les deux derniers usages des réunions - à quelques explications des problèmes récurrents qu'ils rencontrent. Et que rencontrent notamment de façon particulièrement exacerbée les quatre éducateurs arrivés il y a moins d'un an au foyer.

Si les éducateurs résistent aux adolescents et à leurs parents, en ajournant leurs réponses, lorsque les demandes de ceux-ci dépassent vraiment significativement les réponses qu'ils sont susceptibles de leur donner dans le cours même de leurs conversations, il va sans dire qu'ils passent leur temps à exprimer des positionnements (de moindre mesure certes mais tout de même) au nom « du foyer », sans recours préalable aux réunions. Des prises d'initiatives inévitables mais non moins risquées qu'ils voient couramment désavouées *a posteriori* par leurs collègues et leur direction. Au point d'être parfois obligés de faire *machine-arrière*, de revenir sur les propos qu'ils avaient tenus et les engagements qu'ils avaient pris auprès de certains partenaires, de certains parents et cas plus courant encore de certains adolescents. Des situations particulièrement discréditantes que les éducateurs ont généralement à assumer seuls, malgré leur caractère inévitable. En effet, si les éducateurs devaient se contenter de n'agir qu'en fonction des décisions collectives prises en réunion, ou demander pour chacun de leurs gestes la permission à leur direction²⁵⁵, autant dire qu'ils ne feraient pas grande chose. Notre exemple est un petit peu caricatural, il y a évidemment au foyer comme dans toute organisation, tout établissement : des « précédents ». Il est possible de s'appuyer sur les actions passées et les échanges passés pour se conduire raisonnablement au présent. Néanmoins le bât blesse, à ce sujet, de même.

²⁵⁵ Ajoutons ici que les cadres sont rarement disponibles et que les éducateurs sont régulièrement obligés de leur courir après.

A l'écoute des 25 réunions de l'année 2015 dont nous avons conservé les enregistrements sonores, une chose est certaine, le répertoire des éducateurs présents depuis moins d'un an (entendu l'ensemble des connaissances dont ils disposent au sujet des usages en cours au sein de l'établissement) est extrêmement réduit au vu du foisonnement des actions qu'ils sont amenés à réaliser. Les quatre « nouveaux » éducateurs ne sont même pas en mesure de se figurer l'existence ou non de précédents en ce qui concerne la plupart des gestes qu'ils entreprennent. Ils tâtonnent pour obtenir des bribes d'informations sur les manières dont les choses se passent (ou plutôt devrions-nous dire se passaient) habituellement au sein du foyer²⁵⁶. Au quotidien, ils le savent, leur liberté d'action est astreinte à un tas d'inconnues qui se révèlent bien souvent alors qu'ils sont déjà engagés dans l'action. Pour éviter ces mauvaises surprises, il leur faut spéculer sur la contestation, s'informer, se renseigner sur d'éventuelles manières de faire, d'éventuels *modus vivendi* que leur spontanéité pourrait écorner. Un travail qu'ils mènent en interrogeant couramment leur chef de service à l'occasion des réunions, en l'obligeant au-delà des prescriptions qu'il énonce, à leur fournir des explications sur la manière particulière dont il souhaite qu'ils réalisent ces actions²⁵⁷. Ils tentent, de même, de pousser le chef de service à élargir ses jugements, à monter en généralité, de manière à doter leur répertoire non pas uniquement d'usage pour chaque situation donnée et extrêmement spécifique mais aussi de logiques d'actions. Ainsi chaque situation évoquée au cours de la réunion peut être l'occasion, pour eux, d'imaginer des cas pratiques et de questionner ce dernier à leur sujet. Ils formulent ainsi, à l'occasion de la réunion du 19 mars, différentes questions. Par exemple : *que faire si on est mis en contact par un jeune avec un membre de sa famille dont on n'a jamais entendu parler ? Peut-on se permettre d'inviter un petit frère ou une petite sœur non placé ?* A l'occasion de ces questionnements, l'imagination s'invite à la table des réunions et les membres se mettent à discuter en toute *généricité* de situations dans lesquelles des jeunes génériques (le jeune), des parents génériques (le parent), des éducateurs (l'éduc), des référents de l'aide sociale à l'enfance (le référent) etc. tout un tas de « le » et de « la » sont amenés à conduire des actions exemplaires. Des cas d'école que les « nouveaux » arrivants peuvent étudier, disséquer et sur lesquels ils pourront à l'occasion de leurs actions futures s'appuyer. Une activité tout à fait utile donc mais néanmoins particulièrement en deçà des attentes des éducateurs au vu de l'épaisseur de l'incertitude dans laquelle ils sont quotidiennement plongés.

²⁵⁶ Si nous présentions l'asymétrie en matière de connaissance de l'actualité du foyer entre les éducateurs et les adolescents, censée être en partie comblée par l'usage des transmissions. L'asymétrie de connaissance ici entre les adolescents qui vivent depuis quelques années au foyer (Paul, Kevin, Abdoulaye, Walid, Sanaa) et les nouveaux éducateurs quant aux fonctionnements et habitudes de l'établissement (par exemple : comment s'organisent les vacances d'été ? Où les adolescents partent-ils en vacances ? Combien de temps ? L'établissement ferme-t-il ou non l'été ?) est immense.

²⁵⁷ Ce qui est d'autant compliqué : c'est que ces éducateurs savent par ailleurs exécuter les tâches qui leur sont prescrites étant donné qu'ils ont tous quelques années d'expérience dans le métier. S'ils ne le savaient pas, la situation serait peut-être plus simple pour eux, les questions qu'ils doivent poser pour « bien faire » dans la continuité des usages de l'établissement s'imposeraient à eux. Dans le cas présent, c'est d'une réelle présence d'esprit dont ils doivent faire preuve pour réussir à se figurer ce qui dans leurs manières spontanées de faire (et en usage dans d'autres établissements) pourrait s'avérer inconvenant dans le cas particulier de cet établissement.

Une situation qualifiée d'intenable par ces derniers et dont Louise dresse l'état des lieux cinglant en conclusion de la réunion (les trois heures de discussion n'y auront rien changé) : « en l'état tout transpire la désorganisation ».

2. Agencement préférentiel et prise de décision

Comme déjà évoqué, nous allons nous intéresser dans cette deuxième partie à une *discussion projective* à l'occasion de laquelle les membres sont invités à prendre une décision et à établir un plan.

Les parents d'Amira sont séparés depuis de nombreuses années. Sa mère vit à St Etienne avec son beau-père et son jeune demi-frère. C'est à St-Etienne qu'Amira a grandi. Durant l'été 2014 et en raison de nombreux conflits avec le conjoint de sa mère, Amira emménage chez son père (la compagne de ce dernier et leur fils). Dans les semaines qui suivent, ses relations avec sa belle-mère se tendent et éclate un important conflit. Amira menace cette dernière, son père la brutalise, elle est hospitalisée. S'en suit une information préoccupante, un signalement, un placement en urgence. Et puisque le conjoint de sa mère s'oppose au retour de cette dernière à leur domicile, le placement d'Amira est confirmé²⁵⁸.

Lorsqu'elle arrive au foyer *Suroît* au mois de septembre, Amira – quinze ans - est très en colère contre son père. Elle n'est plus en contact avec lui et les éducateurs ne le sont pas non plus. Louise va faire sa rencontre à une unique occasion : l'audience qui confirme le placement d'Amira durant laquelle il refuse d'adresser la parole à sa fille qui en fait, en retour, de même. Six mois plus tard, mercredi 18 mars 2015, Amira, ce qui n'est pas sans surprendre ce dernier, va trouver Adil, tout sourire, pour lui annoncer qu'elle part chez son père le week-end qui vient. Elle est invitée, elle est heureuse et bien décidée à y aller : que faire ? Adil va opérer en douceur, plutôt qu'entrer de but-en-blanc en opposition, plutôt que de rappeler à Amira qu'elle ne peut malheureusement pas quitter le foyer sans autorisation, il lui conseille d'écrire une lettre en expliquant sa demande pour qu'il puisse la présenter, sans omettre de détails importants, en réunion. Ainsi il ne présente pas la réunion comme une épreuve à laquelle doit se soumettre Amira mais comme son épreuve à lui et plutôt que faire remarquer à Amira qu'elle n'est pas en situation de décider, il se présente lui-même comme n'étant pas en mesure de le faire. Amira rédige la lettre, Adil inscrit le point à l'ordre du jour. Nous rapportons ici la première phase de discussion à son sujet.

Tahar : Le courrier d'Amira. Tu peux expliquer ou pas ? (il s'adresse à Louise, la référente d'Amira)

Louise : *bredouille*

Adil : Ce qui s'est passé c'est qu'hier, j'ai un coup de fil du père d'Amira. Il me demande, en fait, si elle peut venir là le week-end qui arrive. Et moi je dis : « monsieur désolé, je ne peux pas répondre à cette question. C'est pas nous qui prenons la décision, appeler l'ASE pour voir ils vous diront si oui ou non c'est possible ». Et en parallèle de ça, je ne sais pas s'ils se sont eus au téléphone ?

Louise : Oui, Amira m'a dit que son père lui avait téléphoné

Adil : Elle me dit : « ce week-end, je veux voir mon père »

Tahar : Le voir pourquoi pas... mais dormir

Louise : Oui mais même enfin...

Adil : J'ai dit à Amira d'écrire un courrier avec sa demande pour que je le présente en réunion mais la manière dont elle présente les choses elle y va.

Hanaé : Qu'est-ce qu'elle dit la référente ASE ?

²⁵⁸ Ce passage s'inspire des éléments rapportés par les éducateurs, au sujet de l'histoire d'Amira, au fil de leurs conversations. Il va sans dire qu'il est probable que l'entourage d'Amira et qu'Amira elle-même ont une autre version des faits.

Adil : Justement, moi, je ne sais pas en fait

Louise : Non mais déjà faut peut-être revoir ce qu'a dit le juge. Le juge a dit : « visite médiatisée²⁵⁹ » à la dernière audience. Et ce qui s'est passé c'est que monsieur devait recontacter l'aide sociale à l'enfance pour mettre en place les visites médiatisées. Un rendez-vous a été posé. Il l'a annulé au dernier moment parce qu'il se sentait trop en colère vis-à-vis d'Amira que du coup il avait peur... Ce qui nous a mis Amira dans un état pas possible. Et depuis il a clairement dit à Mme Leterrier, sa référente ASE, que pour le moment il ne voulait plus parler à sa fille parce qu'il a l'impression de voir sa mère quand il la voit. Moi, quand je sais un petit peu de ce qu'Amira raconte de la relation qu'elle a avec son père, qu'elle a avec sa belle-mère. Pour moi il est hors de question qu'elle aille chez son père

Hanaé : Oui, je comprends... mais c'est quand même une petite ouverture là... S'il peut y avoir un petit moment médiatisé ce week-end...

Tahar : Oui mais médiatisé avec qui ? Il n'y a pas de droit d'hébergement !

Hanaé : Oui, mais médiatisé ça peut être des interdits de se voir en dehors des visites médiatisées ou le fait de se dire que c'est mieux et je pense que c'est plutôt là-dessus que la décision a été prise

Louise : Oui mais là on est quand même à un niveau de violence. C'est les conditions qui ont fait qu'elle a été placée, il y a eu un niveau de violence avec son père et surtout avec sa belle-mère plus que très intense !

Tahar : oui et en même temps c'est vrai que...

Louise : C'est quand même aller très loin ! Elle a voulu planter sa belle-mère enfin !!!

Tahar : Elle est très en colère contre son père

Hanaé : *Bredouille*

Julie : Oui mais... là du coup c'est une ouverture. Il y a le papa et Amira qui voudraient se revoir

Louise : Il faut les aider à se revoir mais pas là

Adil : Amira m'a dit hier : « je n'ai pas fondamentalement envie de voir mon père mais ce que je veux voir c'est mon petit frère ». Ça fait un an qu'elle ne l'a pas vu, c'est lui qu'elle veut revoir

Hanaé : Oui, son petit frère

Louise : Ça c'est des choses à voir aussi avec Mme Leterrier pour qu'elle puisse organiser quelque chose

Hanaé : Oui, mais il faudrait que quelque chose soit fait assez rapidement. Cette faille [au sens possibilité], il ne faut pas que ce soit les services sociaux, nous, qui la bloqu...

Tahar : Oui, mais en attendant la référente ASE, elle a fait son boulot. Elle a proposé des visites à laquelle le père n'est pas venu.

Fatou : Pourquoi ils ne reproposent pas une date tout simplement ?

Louise : Le père ne veut pas !

Fatou : Oui mais justement pourquoi maintenant qu'il veut revoir sa fille, il ne rappelle pas Mme Leterrier

Tahar : [s'adresse à Louise] Ton week-end c'est lequel ?

Louise : Moi, je travaille samedi

Fatou : Moi, tout ce que je sais c'est ce qu'Amira avait dit dans le bureau de Tahar quand on l'avait revue car elle avait bu. Elle a tout remis sur le dos de l'histoire familiale

Hanaé : Oui mais Amira c'est vachement ça

Fatou : Et en fait, elle a parlé de son père et de sa belle-mère, elle était en larmes. Elle disait que c'est très très dur

Louise : Oui, on ne peut pas la laisser gérer ça toute seule la gamine ! C'est juste pas possible, enfin !

Tahar : Moi, je crois qu'il faut lui dire non. Au père, il faut lui rappeler la réalité. Il fera une visite médiatisée s'il faut. On lui dit qu'il n'y a pas d'autres choix qu'engager un lien avec l'Aide Sociale à l'Enfance. On peut éventuellement, c'est une ouverture je suis assez d'accord, plus pour Amira que pour le père. On peut éventuellement proposer au papa une visite ici

Louise : Mais une visite quand ?

Tahar : Samedi éventuellement qu'il puisse voir sa fille

Hanaé : Oui mais faut prévenir Mme Leterrier avant

Julie : Le papa et le petit frère alors

Tahar : Oui, oui bien sûr

Louise : Moi, je veux bien mais je garantis pas du tout de comment ça peut se passer. On est tout seul le week-end. Au vu de ce que j'ai vu à l'audience des relations père/fille qui ne s'étaient pas revus. Au vu de la manière dont le papa s'est positionné à l'audience. Franchement moi je ne veux pas gérer, pas toute seule, pas toute seule.

Hanaé : Après faut voir comment ça se fait, en tout cas il faut leur proposer. Pas dire un non sans proposition, ni alternative mais après le truc c'est que c'est eux... Amira elle se met sur des gens, ça peut être des éducateurs d'ailleurs... Elle a beaucoup de mal à identifier ce qui lui fait du mal, ce qui ne va pas... Du coup, elle se met des gens qu'elle ne supporte plus, qu'incarnent tout le mal

²⁵⁹ Les visites médiatisées sont des rencontres entre parents et enfants organisées dans des espaces dédiés en présence d'un professionnel généralement d'un psychologue. Elles interviennent lorsque les parents et les enfants ne sont pas autorisés à se voir seuls. Autrement dit quand les parents ne disposent ni de droits d'hébergement, ni de droits de visite.

Tahar : Elle se met à dos tout le monde

Hanaé : Moi, je sais que j'ai vachement discuté avec elle notamment par rapport à son beau-père. Quand même le fait que tout n'était pas à jeter chez ce monsieur. Il fallait quand même qu'elle travaille un peu là-dessus parce que sinon, elle perd toute histoire. A chaque fois, elle perd tout, toutes ses expériences, tous les gens qui lui ont voulu du bien. Même moi, il suffit que je n'ai pas dix minutes pour m'occuper d'elle...

Louise : [*Acquiesce*] Oui, c'est ça

Hanaé : Elle arrive à reprendre avec moi le fait que : « oui c'est vrai quand même » mais sinon tu peux faire six heures avec elle de travail sur un truc et dès que tu...

Tahar : [*complète Hanaé*] La première réaction d'Amira ça va être le lock-out c'est de vouloir rejeter tout le monde.

Hanaé : [*surenchérit – complète Tahar*] Rejeter totalement

Tahar : Elle peut revenir dans un deuxième temps mais notre boulot c'est quand même de l'amener à prendre conscience qu'elle ne peut pas continuer constamment comme ça. Et je pense que c'est la mettre en difficulté et contourner la décision du magistrat que d'accepter le fait qu'elle aille en week-end chez le papa. Donc la visite médiatisée, elle a été posée, elle n'a pas eu lieu. Faut rappeler Mme Letierrier pour lui dire les derniers événements. Et éventuellement proposer au papa et à Amira de pouvoir se voir avec le petit frère vendredi par exemple ou lundi

Hanaé : Où il y a une psychologue par exemple. Par exemple, ça peut être fait aussi sur un moment...

Tahar : Bah écoute, ça peut être violent, ça peut être violent

Fatou : Mme Letierrier peut être présente à ce moment-là ?

Hanaé : Avec Mme Letierrier ça passe vraiment pas...

Louise : [*complète Hanaé*] elle n'est pas très disponible dans la situation

Tahar : Ouais mais c'est nous qui avons la petite au quotidien. On peut mettre en avant que peut-être on risque de perdre Amira ou d'aller très loin dans un rapport conflictuel avec Amira et son père. On pourrait peut-être organiser ce temps-là, en attendant que les visites médiatisées

Louise : Ça complètement

Hanaé : C'est très important pour pas qu'elle se sente...

Tahar : Ça l'ASE l'acceptera c'est pas un souci mais il faut l'informer. Donc il faut appeler Mme Letierrier aujourd'hui et il faut proposer au papa éventuellement ce temps de rencontre sur des horaires bien définis, soit demain soit lundi

Hanaé : Où il y a des gens

Tahar : ouais

Louise : C'est ça parce que franchement le week-end...

Tahar : Non, non, j'ai entendu pas le week-end mais sur un temps défini qui peut être vendredi? Qui peut être... Il travaille le papa ?

Louise : Il travaille oui. Il travaille en gros jusqu'à 18h

Julie : Ouais c'est ça, il faudrait que ce soit en soirée et il faut que le petit frère, il puisse être là aussi.

Louise : Ouais, ou alors un mercredi après-midi

Fatou : Ou peut-être faire doucement aussi, ils verront eux avec le petit frère. Parce que le petit frère ça inclut la belle-mère aussi. Si la belle-mère elle tique un peu... en plus c'est son fils le petit frère

Tahar : [*Complète Fatou*] C'est le demi-frère

Fatou : Elle aussi, elle met son grain de sel dans l'histoire à ce que disait Amira. Donc peut-être un premier pas avec son papa et puis peut-être que le papa après, il pourra ramener le petit frère. Plus gentiment quoi

Tahar : [*Complète Fatou*] Avec l'accord de la belle-mère

Fatou : Oui parce qu'après si elle commence à s'opposer avec machin et truc. Amira elle va être braquée

Hanaé : Et je pense qu'il faut bien dire à Amira... - toi, Louise, je ne sais pas ce que tu en penses... - en disant que le week-end n'est pas possible que vu ce qu'elle nous a confié, on n'est pas très rassuré. Lui faire comprendre ça aussi. La remettre tout le temps dans le temps, dans ce qu'elle peut dire et que ça peut susciter d'inquiétudes chez les gens etc. parce qu'elle a vraiment des problèmes de black-out

Louise : Ouais elle... [*petit sifflement*]

Hanaé : La remettre un peu dans l'histoire, sans dire que c'est fermé, que ça veut dire que c'est rien

Louise : Elle ne peut pas gérer ça toute seule

Tahar : Non, ouais, il faut lui rappeler juste que si le magistrat a pris la décision du placement c'était avant tout pour la protéger et que pour la protéger il a encadré sa prise en charge de visites médiatisées avec le papa pour restaurer les liens. Que bien évidemment vous n'y êtes pas opposés mais qu'il faut bien que tout le monde... On veut bien entendre sa difficulté à elle, à être loin de sa famille ça c'est important qu'on puisse lui dire. Qu'on peut organiser ce temps en semaine mais qu'à partir de là, il va falloir aussi que le papa s'engage à remettre en place les visites médiatisées et que les choses avanceront mais que ça prend du temps. Les choses ne se règlent pas, les choses doivent prendre du temps

Hanaé : Il faut faire gaffe à lui signifier que c'est une bonne nouvelle quand même

Louise : Ah oui c'est une bonne chose que le papa ait téléphoné et tout, c'est génial

Hanaé : Il ne faut pas que le rejet... Il ne faut pas trop mettre la question du juge et tout... C'est par rapport à ce qu'elle nous dit, nous on suit ce qu'elle nous dit et ce qu'elle a pu dire

Louise : Oui mais tout ce qu'elle a dit...

Hanaé : Nous c'est par rapport à sa parole parce que le problème c'est que si le père la rejette d'un coup et qu'on se place dans une position de tiers décisionnaire, on risque de prendre la responsabilité sur nous de l'échec

Louise : Le juge justement, le juge c'est pas nous le tiers

Hanaé : Ouais l'institution. Dans leur relation à eux, le problème qui se passe et qui fait que le juge *gnagnagna* c'est déjà entre eux. Ils sont dans l'ambivalence énorme et dans la possibilité de se faire du mal tous les deux et que du coup c'est là où comme on est un peu inquiet de cette possibilité qu'ils se fassent du mal, on fait doucement... Mais pas trop nous mettre en tiers parce que sinon ils vont même jamais... Parce qu'après t'as plein de familles ça finit par être ça si tu veux. Du coup, t'as le mauvais-tiers qu'empêche

Louise : Mais ce n'est pas se positionner en tiers de dire qu'il y a eu un placement... C'est pas ça le tiers !

Hanaé : Par rapport à leur parole à eux, c'est ça qui est important

Louise : Oui, mais on peut faire les deux

Tahar : Moi aussi je pense qu'on peut faire les deux

Hanaé : C'est une question de logique, ça veut dire remettre bien. Parce que ce qu'ils peuvent faire c'est collusion. C'est se réentendre dans une forme de collusion contre l'institution et plus visibiliser, ne plus voir entre eux, ce qui ne va pas entre eux

Louise : Bah oui

Hanaé : Amira est complètement capable de penser que si tu l'empêches d'aller en week-end chez son père ce sera l'institution qui est responsable du fait que cette relation n'ait pas lieu

Louise : Mais ça complètement c'est bien pour ça qu'il faut partir d'elle mais ça n'empêche pas aussi de rappeler aussi que le juge c'est ce qu'il a décidé. Mais l'un n'empêche pas l'autre en fait

Tahar : De rappeler aussi le cadre du placement et qu'on ne travaille pas tout seul

Adil : [*répond à Louise*] Peut-être si...

Louise : Non

Adil : Peut-être si que stratégiquement vaut mieux commencer par ça maintenant et peut-être après... C'est juste que là dans le cas présent. Pour qu'elle ne fasse pas l'amalgame entre la parole qu'elle a donnée et le fait qu'on s'inquiète de ce qu'elle nous a donné mais pas juste parce qu'il y a une décision

Louise : Oui, mais cette décision, elle vient de ces inquiétudes-là

Adil : Oui mais peut-être que oui mais l'idée c'est qu'on lui met dans la tête que ce qu'on entend nous c'est ça d'abord. C'est d'abord ça et pas autre chose,

Louise : Bien sûr

Adil : c'est juste qu'on la sent en danger et pour le coup

Louise : Mais ça ça paraît évident Adil mais après...

Hanaé : Non c'est pas évident

Adil : Non, je ne pense pas

Louise : Non mais si mais ça paraît évident de verbaliser ça

Adil : Non mais pour elle, pour elle.

Louise : Si

Adil : La question c'est pas si c'est évident pour nous

Tahar : Pour nous c'est clair mais...

Adil : La question c'est pour elle comment elle comprend les choses

Louise : Non mais ce que je veux dire c'est que c'est bien évident qu'on va parler essentiellement de ce qu'elle a pu nous dire et du coup des inquiétudes que ça nous donne mais après rien n'empêche qu'à un moment donné. Ces inquiétudes sont aussi en lien avec la décision du juge. Enfin c'est pas, c'est pas déconnant !!

Adil : C'est pas une question de déconnant ou pas...

Louise : Non mais c'est juste

Adil : C'est juste dans le moment présent là, c'est juste là comme ça

Hanaé : C'est juste stratégiquement, vaut mieux l'aborder comme ça avec elle, pour qu'elle fasse le lien dans sa tête entre ce qu'elle dit et ce qu'elle demande parce que du coup ça elle ne le fait pas

Louise : Ça c'est sûr et c'est en ça que je dis que c'est évident qu'il faut bien repartir de ça parce qu'évidemment elle cloisonne tout cette gamine. Mais aussi après l'histoire elle se fait aussi au travers de son placement et des décisions enfin *eh*

Tahar : Parce que c'est douloureux... C'est pour ça qu'elle cloisonne

Louise : Mais bien sûr, elle est..., parce qu'elle a trop mal, elle ferme tout.

Tahar : Ce que j'entends là c'est qu'il faut partir du lien qu'on créé avec elle pour pouvoir lui évoquer nos inquiétudes et rappeler le cadre dans lequel on intervient. On est effectivement pas tout seul et pour le coup forcément il y aura un mauvais-objet qui sera soit le juge, soit l'ASE, soit nous

Adil : Limite je me dis que par rapport au père maintenant que c'est plus clair, il faut le rappeler en fait. Parce que lui quand il a appelé, moi je lui ai dit : « monsieur en termes de décision enfin c'est pas moi qui décide », je

lui ai pas dit que ce n'était pas lui et c'est ce qu'on a envie de dire aussi. Donc : - « faut voir avec l'ASE par rapport à cette question-là ». Parce que justement

Tahar : Ce serait le papa qui devrait

Adil : Oui, juste si on veut mettre les choses à leur place, ce serait le père, c'est lui à qui on doit rappeler...

Tahar : [*Acquiesce*]

Louise : Non mais ça je suis d'accord

Adil : il y a un contexte de placement ça veut dire que - « vous, vous, vous avez la responsabilité de ce truc là », ce qui veut dire que - « vous tenez cette place-là. » Et Amira, elle, elle a sa place d'enfant entre guillemets. Juste nous ça nous fait flipper et c'est tout. Comme ça au moins les choses sont à leur place.

Louise : Bah complètement

Tahar : Et qu'il devrait décaler les choses parce que...

Adil : [*complète*] Parce que peut-être lui, il pourrait lui dire aussi. - « Voilà, on a discuté moi je comprends, je suis d'accord avec eux. Laisse tomber, on prend le temps ».

Tahar : Ce qui n'empêche pas de poser un temps ici

Adil : [*Acquiesce*] non, non

Louise : Au contraire ça il faut le faire mais alors après...

Adil : C'est même mieux parce que si il vient là

Louise : il faut voir du coup quand ça serait possible ? Qui sera présent à ce temps-là ?

Tahar : Moi, je peux être là

Louise : Et après... je pensais que ça pourrait... enfin... Moi, Amira encore il y a deux jours elle me disait qu'elle voulait absolument récupérer les affaires de sa belle-mère et tout ça

Hanaé : [*complète*] Ouais Chaussures

Louise : Et je pense qu'il y aussi ça, son petit frère certainement mais il y a aussi tout ce truc-là qui lui tient hyper à cœur et qui la fait bondir

Hanaé : Ouais mais du coup c'est vrai. Faut demander au père s'il vient ici qu'il lui ramène ses affaires quand même

Louise : Ouais

Tahar : Déjà faut appeler le papa pour qu'il rappelle sa fille, qu'il lui dise : « non » voilà. Et nous on peut reprendre la main et faut voir pour ce temps à Suroît en demandant à l'ASE si elle n'y est pas opposée. Et on verra avec eux si on sent le papa plutôt enclin à faire des visites médiatisées

Hanaé : Ça doit vraiment être un : « non mais voilà ce qui est possible »

Louise : Ça c'est sûr

Tahar : Ça va ? [*c'est bon pour tout le monde ?*]

2.1. Les types d'intervention

Ce qui nous intéresse spécifiquement en ce début de partie c'est d'étudier la manière dont les membres maintiennent et produisent l'ordonnancement de la discussion. Cette discussion est particulièrement intéressante à étudier pour cela car elle a lieu en début de réunion, à un moment où les membres font particulièrement preuve d'un souci de l'ordre. Le temps est précieux et toutes les raisons de parler ne sont pas légitimes. Il en est en fait six pour lesquelles les membres ont pris la parole au cours de cette discussion. Elles peuvent se cumuler nous y reviendrons et deux d'entre elles sont exclusivement réservées au chef de service. Ainsi les membres :

- lance la discussion (apanage du chef de service) ;
- soulignent des problèmes ;
- proposent des solutions ;
- reconnaissent l'existence d'un problème déjà souligné ou soutiennent une solution déjà proposée ;
- réfutent l'existence d'un problème déjà souligné ou contestent une solution proposée ;
- tranche (apanage, de même, du chef de service).

Il n'est aucun hasard sur le fait que c'est bien Tahar, le chef de service qui encadre les débats²⁶⁰. Et si l'ensemble des acteurs autour de la table sont autorisés à contracter des tours de parole pour les quatre raisons restantes, il leur faut toutefois adapter leur temps de parole à la nature du tour qu'ils viennent de contracter. S'il faut bien acquiescer, opiner, réfuter et contester cela doit se faire le plus rapidement possible. On respectera *a contrario* le fait que souligner un problème et proposer une solution nécessite un peu plus de temps au locuteur et de concentration aux auditeurs. A ce sujet, il faut souligner, que les problèmes ne sont pas en reste de préciosité eu égard aux solutions. Ils peuvent même constituer d'importantes offrandes à la collectivité. Ce n'est certes pas le cas de tous les problèmes certains sont de qualité modeste mais d'autres - ceux qui viennent prévenir les risques, les effets négatifs que l'adoption d'un positionnement pourrait engendrer - sont très recherchés.²⁶¹

2.2. Les discussions en face-à-face

Cette pêche au pire, que les membres recherchent pour pouvoir l'éviter, vient mettre en tension la nécessité de faire au plus vite. Les membres – pour y parvenir – doivent quand même prendre le temps d'affûter leurs idées. Ce dilemme donne lieu à plusieurs règles tacites susceptibles de laisser aux acteurs suffisamment d'espace pour réaliser cette tâche tout en prévenant, autant que faire se peut, les abus de parole. Ainsi, on observe, que plus de la moitié des échanges se réalisent en face-à-face. Chacun de ces face-à-face met en lumière la capacité des autres membres à se mettre en retrait. Le fait que deux personnes s'engagent d'un coup, en plein milieu d'un espace collectif de discussion, dans un échange à deux pourrait constituer un problème pour les acteurs. C'est le cas dans de nombreux espaces sociaux (salles de classe, colloques...) mais c'est loin d'être le cas à l'occasion de ces réunions. C'est dans cette disposition que les idées sont fouillées, que les problèmes et les solutions émergent. Il n'est jamais de débat à trois. Il est des moments de cacophonies relatives qui se résolvent lorsque les membres délaissent un à un la discussion pour laisser les plus engagés à son endroit débattre. Puis lorsqu'une personne souhaite répondre à un des interlocuteurs, l'autre interlocuteur laisse la place et ainsi de suite. Ainsi, certains membres couramment d'accord comme Hanaé, Adil et Julie, ne s'illustrent presque jamais ensemble dans ces face-à-face où en revanche ils se relaient pour faire face à un même interlocuteur qu'ils interpellent ainsi tour à tour.

²⁶⁰ Cette médiation opérée par le chef de service est la nouveauté des réunions.

²⁶¹ Sylvie Mezzena et Kim Stroumza décrivent les délibérations en réunion (nommée colloque en suisse) comme des enquêtes à la recherche des problèmes pouvant se poser dans le cours des activités à venir. Sylvie Mezzena et Kim Stroumza. « Des enquêtes pratiques à la connaissance dans les accomplissements : place des éducateurs, des chercheurs et des théories dans une recherche en éducation spécialisée », Pensée plurielle, vol. 30-31, n° 2, 2012, p 185.

2.3. Clarté sur le but du tour

La majorité des *tours de parole*²⁶² (70%) sont des interventions visant un but unique, c'est-à-dire entrant dans uniquement une de ces catégories. Si les acteurs énoncent, par exemple, un problème, ils prendront généralement garde à ne pas en profiter pour appuyer, dans le même mouvement, leur parti pris dans la discussion. Ils énoncent uniquement le nouveau problème et laissent la parole en comptant sur le fait que l'ensemble des membres tireront de bonne foi les conclusions qui s'imposent. Ils peuvent d'ailleurs soulever des problèmes qui serviront lors des tours de parole suivants comme arguments aux défenseurs d'une proposition à laquelle ils s'opposent, cela arrive régulièrement en réunion et aucun acteur ne semble s'en offusquer. La conduite des acteurs laisse entrevoir l'arrière-plan de moralité sur lequel repose les usages de ce médiateur. Dans ce registre moral suivre la discussion c'est être à l'écoute évidemment mais aussi prêt à changer d'avis le cas échéant²⁶³. Les membres sont des contributeurs et ils contribuent par les mouvements qu'ils font naître au sein de la discussion. C'est ensuite la discussion qui en suivant son cours, de petites inflexions en déplacements rend peu-à-peu discernables, audibles, perceptibles les contours des décisions à prendre. Il ne reste alors plus qu'à oser les prendre. La prise ne sera peut-être pas bonne du premier coup, les contours ne sont pas tracés à l'encre, on pourrait bien, aux yeux des autres, faire tomber un certain nombre de choses à côté ou bien attraper des choses qui avaient été écartées. Ce qui est dehors, ce qui est dedans, ça se discute encore un moment puis le chef de service tranche. Ainsi les membres sont avant tout engagés dans une activité coopérative et ils se doivent de rendre compte de cet engagement. Ils le font notamment en distinguant leurs interventions « de bien commun » (celles qui visent à souligner des problèmes et à faire des propositions consensuelles) des interventions « partiales » (celles qui visent à exprimer son point de vue, son accord ou son désaccord). En respectant dans grand nombre de cas cette préférence pour la raison unique (un tour = une raison), ils contribuent à rendre étanches les frontières entre les deux rôles qu'ils endossent au cours de la discussion : celui de "débatteur" et celui de "contributeur" Faisant preuve de leur capacité à les porter succinctement sans les confondre : à débattre (à afficher ses désaccords et à défendre ses positions et ainsi à alimenter pertinemment la discussion) et à contribuer (à « offrir » pour ainsi dire des problèmes à l'équipe, à proposer des solutions valables pour tous et éventuellement à esquisser le geste de prendre la décision quand elle semble prête à cueillir). Les membres sont, en quelque sorte, au four et au moulin et il importe que chacun puisse – pour y prêter le type d'attention qui convient – savoir à l'instant même où ils prennent la parole en qualité de quoi (meunier ou boulanger ?) ils vont s'exprimer.

²⁶² L'expression « tour de parole » a été employée pour la première fois par Charles Fries (un linguiste) pour désigner « l'unité de conversation la plus facile à repérer avec certitude » : « le discours d'une personne jusqu'à ce qu'elle s'arrête et qu'une autre commence ». Michel de Fornel et Jacqueline Léon, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », Histoire Épistémologie Langage, tome 22, fascicule 1, 2000, p 135.

²⁶³ Daniel Cefaï décrit par les termes suivants les valeurs mises en avant, par les participants lors des assemblées, pour dessiner les contours de leur *bonne* participation : « Les « valeurs » de tolérance et de pluralisme, d'inclusion et d'égalité, d'ouverture et d'indétermination, de réflexivité au double sens de changer sur ses propres opinions à l'épreuve des autres et de débattre sur les principes et les règles du débat. » Daniel Cefaï et al, « Ethnographies de la participation », Participations, vol. 4, n°3, 2012, p 21.

2.4. Tours de parole mixtes

Les 30% de tours restants consistent à associer au cours d'un même tour deux raisons d'intervenir. Ces irrégularités, pour ainsi dire, sont loin d'être l'expression d'un manque d'adresse. Les membres font usage de ces possibilités pour se rectifier (cas relativement rare²⁶⁴) et, cas plus courants : pour apaiser la discussion ou au contraire en dénoncer le caractère, à leurs yeux, abusif.

2.4.1. Prendre soin de la discussion

Les membres débutent régulièrement leur *tour de parole* par l'adverbe « oui » même lorsque celui-ci ne vise pas uniquement à exprimer leur accord eu égard à ce qui vient d'être dit. Ils font ainsi usage à 17 reprises de la formule « oui, mais » pour signifier bien au contraire leur désaccord tout en atténuant leur rejet (quand bien même vigoureux) de ce qui vient d'être dit²⁶⁵.

Tahar : *Oui mais médiatisé avec qui ? Il n'y a pas de droit d'hébergement ! Hanaé* : *Oui, mais médiatisé ça peut être des interdits de se voir en dehors des visites médiatisées ou le fait de se dire que c'est mieux et je pense que c'est plutôt là-dessus que la décision a été prise. Louise* : *Oui mais là on est quand même à un niveau de violence. C'est les conditions qui ont fait qu'elle a été placée, il y a eu un niveau de violence avec son père et surtout avec sa belle-mère plus que très intense ! Tahar* : *oui et en même temps c'est vrai que...*

Ils font, de même, un usage répété de l'adverbe « oui », au moment des prises de décisions pour y ajouter une condition ou une proposition tout en signifiant à leurs collègues qu'ils sont bien en accord avec celle-ci : **Julie** : « *Ouais c'est ça, il faudrait que ce soit en soirée et il faut que le petit frère, il puisse être là aussi* ». **Louise** : « *Ouais, ou alors un mercredi après-midi* ».

2.4.2. Remettre les pendules à l'heure

Contrevenir aux usages préférentiels au cours d'une conversation est de même, et pour finir, une très bonne manière de signifier à ses interlocuteurs que leur comportement est teinté d'irrégularités et qu'elles ont été repérées. Autrement dit que la discussion n'est pas loyale. Et qu'ainsi, il n'y a plus de raisons de s'en tenir aux usages préférentiels. Louise est éprouvée au cours de cette discussion, nous y reviendrons. Elle contracte dans les moments visiblement les plus difficiles pour elle des tours mixtes associant plusieurs raisons d'intervenir. Elle ouvre ainsi certaines de ses interventions en faisant usage de l'adverbe « non », alors que ses prises de parole, ne visent pas exclusivement à faire part de son désaccord, mais aussi à souligner un problème (une contingence à prendre en compte) ou à énoncer une solution. Deux activités « de bien commun » habituellement séparées avec soin par les membres de l'énonciation de

²⁶⁴ Ainsi, puisqu'il leur arrive parfois, pris dans la discussion, de proposer de but-en-blanc une solution à un problème qui n'a pas encore été énoncé, ils prennent soin de se rattraper en énonçant celui-ci à la suite de leurs propositions. Ainsi chacun peut évaluer la pertinence de celle-ci, si ce n'est même, s'ils ne sont pas convaincus, en proposer une autre. **Fatou** : « *Ou peut-être faire doucement aussi, ils verront eux avec le petit frère. Parce que le petit frère ça inclut la belle-mère aussi. Si la belle-mère elle tique un peu... en plus c'est son fils le petit frère* ».

²⁶⁵ Cette préférence pour l'« enchaînement confirmatif » est caractéristique des conversations de façon générale : « « L'examen de données conversationnelles montre que les réponses de type « oui » sont beaucoup plus fréquentes que les réponses de type « non », même en cas de désaccord (la réplique prenant alors la forme « oui, mais... »). » Michel de Fornel et Jacqueline Léon, 2000, op.cit., p 146.

leurs opinions (de leurs accords ou désaccords). Ainsi Louise fait-part ici de façon très stricte et inhabituelle de son point de vue. Une entorse rendue légitime par l'accusation qu'elle porte ce faisant à ses collègues de dépasser quant à eux des règles d'une importance encore plus grande : celles du métier et notamment de faire fi ici : des décisions du juge. **Louise** : « *Non mais déjà faut peut-être revoir ce qu'a dit le juge ! Le juge a dit visite médiatisée à la dernière audience.* » **Louise** : « *Non mais ce que je veux dire c'est que c'est bien évident qu'on va parler essentiellement de ce qu'elle a pu nous dire et du coup des inquiétudes que ça nous donne mais après rien n'empêche qu'à un moment donné. Ces inquiétudes sont aussi en lien avec la décision du juge. Enfin c'est pas, c'est pas déconnant !* »

2.5. Reprendre sa place

Si Louise comme nous venons de le voir remet les pendules à l'heure, ça n'est pas sans raison. Après nous être intéressée à l'aspect formel de cette discussion et avant de nous intéresser à l'activité concrète qui consiste à prendre une décision, nous souhaitons ajouter au sujet de Louise et de son expérience au cours de la discussion quelques précisions. Elle est la référente au foyer d'Amira, c'est pourquoi Tahar, persuadé qu'elle en est l'instigatrice, se tourne vers elle en lançant ce point. Il découvre finalement – alors qu'Adil prend la parole - que ça n'est pas le cas. C'est, en effet, à Adil et non à Louise qu'Amira et son père se sont adressés. Et il est remarquable que s'il a eu soin, comme il le raconte, de signaler à l'un qu'il devait plutôt s'adresser à l'Aide Sociale à l'Enfance et à la deuxième qu'il fallait que sa demande soit discutée en réunion, il omet tout à fait la possibilité que l'un ou l'autre s'adressent à Louise. Alors qu'en tant que référente au foyer, elle est tout à fait qualifiée pour répondre à ce type de sollicitation. Bien que nous ne puissions que supputer des raisons de cette omission. Il paraît tout à fait inconcevable qu'Amira comme Adil aient pu tout simplement ne pas penser à prévenir Louise. Il est bien plus probable qu'Amira ait fait le choix de ne pas s'adresser à sa référente – et de faire en sorte que son père appelle le foyer durant les heures de service d'Adil – en supposant que ses chances d'obtenir ce qu'elle souhaitait étaient bien plus élevées auprès de ce dernier. On remarque par ailleurs que si tel était le cas, l'adolescente n'était pas dans l'erreur car en début de discussion Louise se montre particulièrement réfractaire à la demande d'Amira et de son père. Il est, par ailleurs, probable qu'Adil ait eu le même raisonnement, préférant pour augmenter les chances d'Amira en passer par la réunion plutôt que par sa collègue. Toujours étant que Louise se trouve au cours de cette discussion dans une position qu'on peut imaginer fortement désagréable. Puisqu'elle est invitée à prendre part à un débat, qui la concerne en premier lieu (en tant que référente), au même titre que n'importe quel membre présent.

Depuis le début de cette thèse, nous avons déjà évoqué l'expérience souvent difficile pour les éducateurs et pour les adolescents de la référence, notons à la suite de cette rapide observation que ce thème réapparaîtra à nouveau et fortement dans la troisième partie de ce chapitre consacrée à l'étude d'une discussion rétroactive.

2.6. Co-produire une décision

Si nous avons déjà fait allusion au cours de cette thèse aux nombreuses sollicitations dont font l'objet les éducateurs, et à l'importance pour eux de créer une sorte de rebond entre la demande et l'exécution, c'est la première fois – c'est comme déjà annoncé un des rôles majeurs des réunions - que nous avons l'occasion d'observer le travail minutieux mené par ces derniers et leur chef de service pour répondre à l'une d'elles. Remarquons à nouveau, en préalable, qu'Amira dans son premier mouvement est loin de solliciter l'avis de quelconque professionnel sur ces projets. Elle informe tout simplement Adil de sa décision de se rendre le samedi suivant chez son père. C'est Adil qui va obtenir de cette dernière, en lui demandant d'écrire un courrier, une sollicitation. Par ailleurs, il rappelle au cours de la réunion qu'en cas de réponse négative, il est plus que probable qu'Amira se passe d'autorisation. Et notons, de même, qu'à aucun moment au cours de la discussion le fameux courrier rédigé par Amira n'est consulté. La demande d'Adil consistait uniquement à lui faire accepter la tenue d'un moment de délibération à ce sujet.

Si la lettre d'Amira n'est pas ouverte, cela est loin de signifier qu'elle n'a pas le droit de cité au cœur de la réunion. C'est d'ailleurs en rapportant les propos qu'il a tenus au père d'Amira, puis en citant cette dernière – de sorte que ses collègues se trouvent directement pris dans la conversation - qu'Adil ouvre la discussion. Tahar, d'ailleurs, qui prend la suite propose une première réponse à Amira : « Le voir pourquoi pas... mais dormir ». Une réponse ouverte, qui invite l'ensemble des membres à s'exprimer. Nous nommons ventriloquie²⁶⁶ cette capacité qu'ont les éducateurs et leur chef de service à faire intervenir les absents au cœur même de leurs échanges, soit en citant une version approximative des propos qu'ils ont tenus précédemment, soit en leur associant des opinions ou des réactions, soit en imaginant ce qu'il pourrait dire (ainsi le père d'Amira à Amira²⁶⁷) soit, pour finir, en s'adressant directement à eux. Cette dernière disposition leur permet notamment de réviser leur futures interactions, de s'assurer d'un accord à ce sujet et d'amoindrir une propension tout à fait banale et qui les atteint par ailleurs tout de même, qui consiste à prendre des décisions dans l'entre soi abrité des réunions inapplicables autrement dit inassumables *a posteriori* face aux adolescents. Ainsi c'est en s'imaginant leur dire ce qu'ils estiment devoir être dit, que les membres peuvent prendre la mesure de leur propos²⁶⁸.

²⁶⁶ Voir au sujet de la ventriloquie : François Cooren, 2010a, op.cit et François Cooren, « Comment les textes écrivent l'organisation. Figures, ventriloquie et incarnation », *Études de communication*, vol. 34, n°1, 2010. Soulignons, de même, que nous faisons face ici, d'où cet usage de la ventriloquie, à une situation typique de « dislocation », c'est-à-dire d'invitation d'acteurs extérieurs au sein d'une situation et d'une discussion locale permettant, selon Dorothy Smith, une connexion « à des réseaux de relations qui se déploient ailleurs » et une coordination « extra-locale ». Dorothy Smith, 2018, op.cit., pp 156-157. Et voir de même : Bruno Latour, 1994, op.cit.

²⁶⁷ « Voilà, on a discuté moi je comprends, je suis d'accord avec eux. Laisse tomber, on prend le temps ».

²⁶⁸ Nous abordions déjà les *techniques de soi* notamment l'auto-critique à l'occasion du précédent chapitre, il y aurait beaucoup de choses à dire des réunions à ce sujet. Ici on ne peut s'empêcher de penser, par exemple, à la description faite par Michel Foucault de l'askêsis des stoïciens visant par différents exercices – notamment la projection imaginaire dans des situations catastrophiques (la *praemeditatio malorum*) - à vérifier la bonne préparation du sujet : « L'askêsis comprend un certain nombre d'exercices, dans lesquels le sujet se met en situation de vérifier s'il est capable ou non de faire face aux événements et d'utiliser les discours dont il est

Place est donc faite aux absents et une part importante du travail mené par les membres de l'équipe, consiste à repérer – avant de se prononcer – toutes les personnes et les institutions qui sont concernées par cette décision ou encore qui pourraient faire pencher la balance. Il s'agit du juge, dont l'équipe du foyer doit respecter la décision : visites médiatisées. Une décision sur laquelle les membres s'appuient, tout en se laissant une marge d'interprétation. Il s'agit de l'Aide sociale à l'enfance qui s'incarne en la personne de la référente d'Amira : Mme Letterier à laquelle les membres concèdent un droit d'opposition. Et il s'agit des personnes qui pourraient faire pencher la balance : la belle-mère avec qui Amira a été en conflit ouvert, son fils le petit-frère, qu'Amira souhaite voir et évidemment son père. On compte donc six personnages principaux (inclus Amira)²⁶⁹ qui viennent, pour ainsi dire, doubler l'effectif de la réunion tant il leur est fait allusion.

Il est, par ailleurs, intéressant de remarquer que les éducateurs complètent au fur et à mesure de la discussion la demande d'Amira : ils ajoutent avant d'y renoncer finalement la possibilité au rendez-vous de la présence du petit-frère puis cherchent à en faire l'occasion pour Amira de récupérer ses affaires (autour desquelles plane l'ombre d'un litige avec la belle-mère).

En outre de prendre en compte les autres, il s'agit de même de positionner la future décision et le foyer (en tant que personne morale "nous, le foyer") au regard de ces derniers. Ainsi, observe-t-on les membres redéfinir la division du travail dans le secteur (c'est pas nous le tiers, c'est le juge explique Louise/c'est l'ASE qui prend la décision, c'est pas nous explique Adil/ c'est nous et pas eux qui avons la petite au quotidien explique Tahar). Au cours de la discussion, on va poindre, de même, une différence d'appréciation entre ce qu'il s'agit de dire à Amira et ce qu'il s'agit de dire à son père. Concernant Amira, des inquiétudes fortes s'expriment. On sent l'effort d'énonciation à faire par les éducateurs. Les précautions à prendre. Se pose ici instamment, le problème de la double-représentation des éducateurs évoqué dans l'avant-propos de ce chapitre. La question étant de déterminer la manière dont ils vont justifier, face à Amira, leur décision : soit en vertu strictement de leur attachement (par souci exclusif d'elle) soit en vertu de cet attachement mais de même de leur rattachement à une institution, à un secteur, celui de la protection de l'enfance au sein duquel figurent d'autres acteurs à prendre en considération. Les membres sont clairement en désaccord à ce sujet. Adil et Hanaé, d'un côté, considèrent que cette décision doit être présentée à Amira comme dépendant intégralement d'elle. Ainsi est-il envisagé de lui dire, pêle-mêle : *que son désir de voir son père est tout à fait compréhensible et que ce projet est une très bonne nouvelle mais que néanmoins au vu des récits qu'elle a pu faire des difficultés qu'elle a rencontrées précédemment avec son père, il semblerait par souci de protection, par inquiétude, par refus de la voir courir le moindre danger, bien plus avisé que ces retrouvailles aient lieu* « à

armé. Le but est de tester la préparation. » Remarquons que l'examen de soi (ici de l'équipe) n'est pas tourné vers l'examen de ses pensées profondes (comme le catholicisme l'a introduit) mais vers l'examen de la conduite. On verra par la suite que cela constitue une différence majeure entre l'exercice auquel se prête les membres et l'exercice tel qu'ils l'adressent aux adolescents. Michel Foucault, « Les techniques de soi » in Michel Foucault, *Dits et Ecrits Tome IV*, Gallimard, NRF, 1994, texte n°363.

²⁶⁹ S'ajoute par ailleurs une évocation très rapide à l'occasion d'une montée en généralité du beau-père d'Amira. Et l'évocation, de même, d'une psychologue du foyer (mais le terme est utilisé de façon générique, une psychologue en particulier n'est pas identifiée).

domicile », au sein du foyer. Louise et Tahar souhaiterait, quant à eux, faire valoir les mêmes arguments mais tout en adoptant un point de vue plus large que celui « du foyer ». Ainsi il s'agit, pour eux, de dire à Amira : *que les récits qu'elle a pu faire ont donné lieu à une décision judiciaire : de placement dont le souci était de la protéger. Une décision assortie d'une deuxième décision quant aux conditions dans lesquelles elle doit revoir son père : les visites médiatisées qu'il s'agit donc de respecter afin de lui permettre et de permettre à son père de restaurer, petit à petit, leur lien.* Le désaccord entre les membres est ici important²⁷⁰. En revanche, les uns, les autres ne semblent souffrir d'aucun désaccord en ce qui concerne le discours devant être porté au père d'Amira. Il s'agit clairement, pour tous, de faire valoir le rattachement institutionnel du foyer : « *il faut lui rappeler la réalité* », *lui signifier clairement que la décision de recevoir sa fille ne lui appartient pas et qu'il doit contacter l'Aide Sociale à l'Enfance.* C'est même grâce à cette possibilité qui se fait jour : de charger le père du poids de l'institution, que les membres parviennent à résoudre leurs désaccords quant à la manière dont ils doivent expliquer leur décision à Amira. C'est au père et non « au foyer » de porter ce poids et de le faire peser dans la vie d'Amira.

Il est intéressant de remarquer au sujet de ce dernier, les variations dans la manière dont il est nommé au cours de la discussion. Exclusivement en qualité de père au tout début de celle-ci (il est même nommé « monsieur » à une reprise, la formule la plus froide employée par les éducateurs) puis, alors qu'elle argumente en faveur d'une rencontre, Julie introduit au 20^{ème} tour de parole l'appellation « papa ». Suite à quoi les appellations « papa » et « père » vont être au coude-à-coude jusqu'à la fin de la discussion (on compte : 16 occurrences du terme « papa » et 13 du terme « père »). Une alternance qui est tout à fait révélatrice de la manière dont les membres le dotent d'un double-profil. Ils sont clairement dans le doute à son sujet, quand bien même ils insistent pour signifier à Amira, que sa réapparition est une bonne nouvelle, ils ne semblent pas moins perturbés par celle-ci. Ainsi, et de la même manière, il est notable qu'il n'y a pas : une Amira mais deux auxquelles il est fait référence au cours de la conversation : celle qui veut voir son père et celle (évoquée, de même, au présent) qui est très en colère contre lui²⁷¹.

Et c'est entre les deux Amira, que loge l'activité éducative que les membres sont mine de rien (l'éducation n'attend pas²⁷²) en train de mener ici. C'est entre les deux Amira qu'une partie de l'équipe entend positionner « le foyer » pour que cette dernière soit forcée en quelque sorte de construire une solution de continuité entre ces deux états : soit qu'elle relativise les propos portés par la deuxième Amira au sujet de son père (c'est ce à quoi sert la description de sa

²⁷⁰ Pour bien comprendre l'enjeu du désaccord, il importe de remarquer que les deux membres qui tentent de porter la possibilité d'une continuité entre leur attachement à Amira et leur rattachement à l'institution tentent de mener un exercice honnête certes mais réellement risqué. Ils vont tous deux être amenés dans les semaines qui suivent cette réunion à quitter l'établissement et Amira, très en colère contre l'un et l'autre, jouera un rôle important à ce sujet. Elle mènera l'offensive des adolescents qui poussera Louise à démissionner, et – non sans revendiquer son acte – elle va mettre au cours d'un épisode Tahar hors de lui, le chef de service qui ne se contenant plus va la tirer violemment pour la faire sortir de l'établissement. Une faute professionnelle qui lui vaudra licenciement.

²⁷¹ « Tahar : Elle est très en colère contre son père ».

²⁷² Joëlle Libois décrit comme centrale dans le métier, cette capacité à saisir ou à faire advenir les occasions de « faire éducation ». Joëlle Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, ies éditions, Genève, 2013, p 18.

propension à "couper" avec tout le monde), soit qu'elle relativise sa réconciliation (c'est ce à quoi sert l'allusion de son désir avant tout de voir son petit-frère). Il est ici, comme partout pour ceux dont c'est le métier, une occasion éducative à saisir. Il s'agit de pousser Amira, prise sur le fait d'un revirement, à en tirer les leçons.

3. Éprouver les problèmes

Une dizaine de jours avant la réunion alors qu'elle était dans la cour avec Fatou en train de fumer une cigarette, Mélanie a été la cible de jets d'oranges. Derrière la fenêtre du troisième étage d'où émanaient les juteux – et nonobstant dangereux – missiles, Mélanie et Fatou identifient rapidement Paul et Kevin. Une fois remontées à l'étage pour confronter ces derniers, elles font par ailleurs la découverte d'un certain nombre d'insultes inscrites à leur intention par Walid sur le tableau blanc du salon. Paul, Walid²⁷³ et Kevin ont en commun avec Abdoulaye d'être les référés de Mélanie. En réaction à l'incident, Fatou et Mélanie, à leur habitude (déjà évoquée dans le chapitre précédent), demandent l'intervention de Tahar. Ce dernier reçoit une première fois, un à un, les garçons en faisant peser au cours de ces entretiens la menace d'une réorientation et en leur annonçant une prochaine convocation décisive quant à leur avenir au sein du foyer, en présence cette fois de leurs parents ou de leur proche (pour Kevin de son père, pour Paul de son cousin²⁷⁴) et de leur référent de l'aide sociale à l'enfance.

Depuis le début de la réunion, quelques remarques portées avec complicité par Julie, Hanaé, Louise et Adil, laissent percevoir l'existence d'un désaccord quant à ces convocations. Il y a une sorte de contestation en bruit de fond. Toutefois, il faudra attendre la fin de réunion et une réaction un peu provocatrice de Tahar à des propos tenus par Hanaé sur un tout autre sujet (elle critique le fait que les adolescents du foyer et notamment ici Paul n'ait pas accès à un suivi psychologique indépendant avec un psychologue extérieur à l'établissement) pour que les contestataires osent enfin s'exprimer.

3.1. Extrait

Quelques avertissements avant de laisser le lecteur découvrir cet extrait. Cette discussion intervient en fin de réunion, les membres sont visiblement fatigués. En outre, il n'est pas simple pour eux de conduire leurs propos, de dire ce qu'ils ont à dire, de trouver leurs mots. La discussion est fastidieuse tant pour ceux qui participent en situation, qu'elle l'a été pour nous lors de la retranscription, qu'elle va l'être pour le lecteur. Ce caractère fastidieux est néanmoins inéluctable car les membres font tous ici – et c'est ce qui nous intéresse d'étudier – l'épreuve inconfortable de la contestation : contestation d'une décision qu'ils ont prise pour certains, contestation de la critique qu'ils portent pour les autres.

Tahar : "Moi, je veux que ça passe par une psy dans un premier temps qui confirme effectivement tout ce que vous dites là puisque ça fait un moment qu'on en parle dans ce sens-là et que... qu'on puisse proposer ce package-là au départ de... Paul."

Hanaé : pourquoi au départ de Paul ? "

Tahar : au départ de Paul parce qu'à un moment donné la question du départ se posera.

Hanaé : bah ça... moi, j'ai trouvé que t'étais dur... Je vais, quand même, faire ce retour !

Tahar : bah, j'ai été dur !

²⁷³ Walid est le seul adolescent du foyer qui a deux référents : Mélanie et Adil.

²⁷⁴ Walid quant à lui n'a pas de famille en France.

Hanaé : Bah oui parce que je trouve... Pourquoi parler directement de choses trop radicales pour eux qui pour l'instant... ? Ça veut dire que... il a seize ans *eh* il est dans le milieu de son âge de présence ici, en fait

Tahar : il a dix-sept ans

Fatou : bientôt

Hanaé : ouais, il va avoir dix-sept ans mais voilà.

Fatou : c'est son anniv dans deux semaines, il va falloir qu'on en parle aussi d'ailleurs

Hanaé : ouais sauf que, du coup, ce que je veux dire c'est qu'il n'est pas, tu vois ?... Enfin bon on a des gamins qui arrivent à dix-sept ans donc...

Tahar : parce qu'il y a eu des choses que je ne peux pas accepter ici comme le comportement qu'ils ont pu avoir à l'égard de certains adultes et de l'institution et ça c'est juste pas possible

Louise : bah alors dans ce cas là, il faut être très clair, dans ce cas là, à un moment donné enfin dans le langage à Suroît... c'est soit Enfin, parce que... Enfin, moi il y a quelque chose qui m'interpelle quand même c'est qu'on dit toujours : "on n'est pas dans l'exclusion patati patata"

Tahar : Ce n'est pas de l'exclusion

Louise : mais ouais mais c'est une subtilité de langage Tahar !

Tahar : non ce n'est pas une subtilité de langage c'est...

Louise : bah si s'il y a, je suis désolée, si parce qu'il y a des passages à l'acte, on les réoriente c'est de l'exclusion enfin ! Et dans ce cas là, faut être très clair avec les jeunes

Tahar : Non... C'est pas de l'exclusion

Louise : Bah moi, je ne vois pas la nuance

Tahar : Alors la nuance elle est simple... C'est pas qu'une question de verbe et c'est pas qu'une question de nuance ! Dès lors que je demande moi, à un gamin de se réengager dans le projet de Suroît et de la place qu'il a et dès lors qu'il s'y engage comme a pu le faire Paul, on n'est plus dans la question de : "je décide que t'es exclu suite au passage à l'acte que tu as commis". C'est pas ça ! Parce que ça aurait été ça, j'aurais pas eu besoin de convoquer l'ASE, de voir le gamin... C'était juste de le recevoir de dire : "voilà ce qui s'est passé c'est inadmissible donc tu prends tes affaires et tu t'en vas". Là, c'est de l'exclusion.

Julie : Bah ' y a un rapprochement, si tu veux
Brouhaha approbateur

Hanaé : "Pense, pense, pense à ton départ"

Tahar : Alors peut-être que ça le tracasse un peu...

Julie : Bah ça pose question

Adil : bah parce que ce n'est pas que lui...

Hanaé : bah même nous, même nous on se dit...

Adil : que ce soit Kevin, Walid c'est pareil

Julie : Là Walid, il est dans un truc de : "je vais aller où ???"

Adil : l'inquiétude, l'inquiétude qu'il avait eu... Moi, je me rappelle de la manière dont ils ont pris les choses ! C'était par exemple enfin les questions, la question du décalage, de la justice aussi...

Hanaé : par rapport à Sanaa et Amira

Adil : par rapport à Sanaa et Amira, par rapport aux comportements et par rapport aux réponses qui sont données aux comportements. Moi, je sais qu'à un moment Paul m'a signifié quelque chose de très clair : "moi, je ne comprends pas comment ça se fait qu'il y en a d'autres qui font des trucs qui sont juste pas possibles !?"

Louise : hum hum [*acquiesce*]

Adil : Après, après c'est facile. Après, on peut toujours l'interpréter... qu'il y a du jeu... parce que moi à un moment, par exemple, moi, Paul, il me disait : "t'as vu comment elle te parle Amira ?!" et tout ça et tout ça "elle, elle n'est pas exclue et moi, j'ai juste fait ça - il y a l'histoire du ballon - et moi, tout de suite, on me met..."

Tahar : c'est pas pour l'histoire du ballon

Adil : oui

Tahar : c'est pour les oranges qu'ont été balancées par la fenêtre !

Adil : sauf... sauf... sauf oui, je sais, sauf que la manière dont c'est interprété, le truc c'est qu'ils voient qu'il y a un décalage entre eux...

Hanaé : entre les enfants

Adil : entre les enfants et aussi le truc, la question du décalage entre... ce qu'ils considèrent avoir fait et la manière dont c'est... la sanction qui est posée. Et c'est ça nous ce qu'on questionne, c'est ça en fait ! C'est juste : qu'est-ce que ça leur fait et après comment on les récupère derrière ça ?!

Julie : Les conséquences enfin là où je peux me permettre aussi : les conséquences. Du coup, de savoir là aussi pour Paul, sa crise d'angoisse²⁷⁵... Moi, hier soir - non pas hier soir - la nuit de mardi, je suis remontée vers 1h du matin pour voir Eric²⁷⁶, récupérer un machin. Et donc, il y avait Walid qui faisait des tractions. Donc on a été...

Tahar : *soupir [en apprenant que Walid fait des tractions à 1h du matin]*

Julie : Ouais, ouais. On a été dans sa chambre, on a parlé pendant 1h jusqu'à temps qu'il papille un peu des yeux... Et ouais, mais il est super angoissé. Donc là son truc, il a, il n'a pas arrêté de dire mais euh : - "vous voulez que je parte mais moi, je veux bien partir mais où je vais aller ? Je vais aller dans un FJT et c'est pour ça du coup, pour moi les études c'est pas grave par contre il me faut mon permis parce que si j'ai mon permis, je pourrai travailler donc je pourrai..."

Donc, il rentrait dans un truc. Je lui dis : "- mais Walid ! Là les grandes questions c'est ta scolarité, ton orientation on y pense"

"- oui mais alors le permis parce que ça me permet de travailler parce que moi où je vais aller là"

Fatou : *hum [dubitatif]*

Julie : Et.... voilà, il a cette impression... Il m'a beaucoup parlé de votre relation entre vous, il trouve que... que tu, que t'es dans un truc un peu... tous les deux... Il me dit : " Ouais depuis que je lui suis rentré dedans..."²⁷⁷ Donc, il parle de l'événement.

Tahar : *rires*

Julie : Non mais attends [*répond au rires*] "Depuis que... j'ai l'impression que Tahar, il m'en veut et que du coup, je n'ai plus le droit à mes vingt euros par mois²⁷⁸ pour euh... pour euh.... ce qu'il avait toujours eu pour..."

Tahar : il n'a pas toujours eu ! Il n'a pas toujours eu !

Julie : en fait, il y a plein de choses qui lui montrent que tu lui en veux de quelque chose, et que tu lui en veux de cet épisode où il t'est rentré dedans. Et donc là il a l'impression qu'il doit dégager et du coup, il est parasité par son avenir.

Tahar : et vous avez le sentiment que moi - vous, éducateurs - que je lui en veux ?

Fatou : non

Julie : non, j'ai le sentiment...

Brouhaha

Hanaé et Adil : oui [*dit sur le ton de la blague, de la provocation*]

Julie : Cette sanction qui est arrivé là en tous cas a réveillé pas mal de choses que ce soit chez Paul ou chez Walid et moi personnellement, je ne comprends pas pourquoi la suppression de ces vingt euros pour ses repas extérieurs arrive à ce moment-là. Tu vois ?

Fatou : C'est moi qui ai soulevé la question des vingt euros extérieur parce qu'en fait

Julie : [*insert malgré le fait que Fatou s'en déclare responsable et non Tahar, Julie veut quand même actualiser son questionnement*] c'est associé en tous cas lui il l'associe

Fatou : Lui, il l'associe c'est vrai, il m'en a parlé mais c'est moi qui ai soulevé la question des 20 euros parce que du coup, en fait, il m'a dit qu'à la suite du problème qu'il avait eu... Voilà ça avait été super violent c'est sûr ! Ça a changé beaucoup de choses parce que la violence tellement forte pour lui et je pense que lui-même il s'est fait peur, parce qu'il a réagi d'une manière tellement violente. Il est revenu quand même à la charge : trois/quatre fois. Et c'est la première fois que moi - je connais Walid depuis qu'il est arrivé ici - il n'a jamais posé des actes comme ça auprès de... même des jeunes. Je ne l'ai jamais vu faire des trucs comme ça, vouloir taper... Et donc du coup, il avait été en panique pareil comme ce que tu étais en train de dire : "Je vais partir, je vais partir"

Et les 20 euros, moi je me suis posée la question. Je me suis dit mais du coup, il me disait qu'il mangeait de la viande maintenant et que du coup, j'ai constaté qu'au self, il mangeait de la viande et il y a d'autres jeunes qui me disaient "mais du coup, il se fout de notre g... » Enfin c'est vrai ! "Pourquoi nous, on n'y aurait pas le droit, quand on demande des repas extérieurs pour les midis, on nous réclame tout de suite des tickets et tout et on n'a pas le droit à un budget spécial. Lui, il mange de la viande et du coup, il se fout un peu de nous".

Il y a... comment il s'appelle ? le petit maintenant... Ayman qui mange aussi pas de viande du coup euh... C'est vrai que à ce moment-là, je me suis aussi posée la question : c'est vrai que c'est pas, comme on disait, il faut qu'on soit...

Julie : *hum* mais c'est dommage que ça arrive à ce moment-là

²⁷⁵ La discussion précédente portait sur un malaise de Paul survenu quelques jours plus tôt et l'ayant conduit aux urgences. C'est le récit de ce malaise qui a entraîné une discussion sur les difficultés psychologiques de Paul, la proposition d'Hanaé de lui présenter un psychologue et la tirade de Tahar par laquelle nous avons débuté cet extrait.

²⁷⁶ Un veilleur.

²⁷⁷ Julie fait référence ici à un épisode litigieux précédent. Une dispute qui a éclaté entre Walid et Mélanie dans la cantine lors de laquelle Tahar s'est interposé pour sortir le jeune homme du self.

²⁷⁸ Il s'agit d'un budget alloué à une époque à Walid en raison de ses carences alimentaires. Le jeune homme ne mange pas de viande au foyer car la viande n'est pas *halla*. Il y a eu à une époque de nombreuses demandes relayées par l'ancienne équipe au directeur pour qu'il accepte d'adapter les menus, ce que ce dernier a toujours refusé. Ce petit budget a donc été attribué, de façon discrétionnaire par les éducateurs, à Walid.

Fatou : oui c'est dommage. Sauf que moi, je revenais à ce moment-là en fait parce qu'avant, je n'étais pas là. J'étais en arrêt et moi, j'ai posé le questionnement à ce moment-là et je me suis dit mais c'est vrai que, c'est pas juste, tu vois... Soit, soit on donne un budget à chacun même Ayman tout ça parce que lui aussi, il avait balancé l'assiette aux cuisiniers quelques jours avant.

Brouhaha qui signale un désaccord quant au changement de sujet que Fatou est en train d'initier

Hanaé : ouais...

Fatou : [*s'adresse à Hanaé*] Tu te souviens, je t'en avais parlé ? Ayman, il avait été super violent. Mélanie avait essayé de l'arrêter. Il lui avait mal parlé et moi, j'avais réussi un peu à l'amadouer et à discuter avec lui et à comprendre parce qu'il n'arrivait pas... Il était tellement fâché que - déjà le français c'est compliqué - et il était fâché donc il arrivait même plus à parler donc il disait tous les mots qu'il connaissait, que les autres lui avaient appris, qu'étaient pas forcément les bons ! Et du coup, non mais... j'ai discuté avec lui et je lui ai dit qu'il ne devait pas s'en prendre aux cuisiniers et tout ça.

Julie : ouais Ok [*l'air de dire ce n'est pas le sujet*]

Fatou : parce que les cuisiniers eux, ils sont pas dans ça

Julie : ouais, ouais, ouais, ouais [*s'impatiente*]

Fatou : et José²⁷⁹, il s'était braqué aussi parce qu'il avait été vache avec lui en lui balançant le truc et en lui disant... Il a dit que c'était dégelasse ou je ne sais pas quoi. Du coup, je me suis dit mais c'est vrai à ce moment-là, il n'est pas idiot aussi lui. Il voit bien que ben l'autre, il a le truc du repas. En plus... Il se cache pas Walid. Il propose mais bon il vient manger son grec parfois sur le groupe aussi donc les autres, ils voient. Donc, je me suis dit, s'il mange de la viande, c'est comme tout le monde !

Hanaé : non mais là c'est un débat plus grand... après les traitements de faveur ça pose toujours un problème à un moment

Fatou : soit tout, soit rien

Hanaé : mais... mais... ce que je voulais dire c'est qu'ils sont pas capables de relativiser. Et ça c'est vraiment, c'est tout ce qu'on peut leur apporter nous ici : qu'au moment où ils partent, ils soient capables de relativiser un peu. Pour l'instant, ils, ils, ils... Dans leurs pensées - et c'est normal vu leur expérience de vie - quand il y a des trucs qui ne vont pas, *et ben* ce qui leur vient à l'esprit c'est pas "tiens j'aurais pu faire autrement et du coup les choses auraient été autrement" c'est l'abîme et du coup voilà tout va mal, et du coup "j'ai tout foiré". Et ça on le sent vraiment chez tous quoi. Et du coup nous il faut qu'on soit hyper attentifs à "tout s'écroule pas" et à remettre bien... tout ce qu'est bon...

Julie : parce qu'on envoie de l'agressivité en fait c'est ça

Hanaé : ...tout ce qui est solide c'est-à-dire les éléments travaillés comme projet. Et puis aussi - ça nous renvoie pour le coup - faut pas détruire notre travail !

C'est-à-dire : "on est en train de faire quelque chose avec vous. Tout ce qu'on est en train de faire qui fonctionne et tout et là, là-dessus, là... Tu ne fonctionnes pas. Là ce que tu fais par contre ça [ne] va plus, ce n'est plus dans ce qu'on est en train de faire."

Louise : Faut qu'on fasse attention à différencier du coup

Brouhaha

Julie : on a discuté de la façon qu'il avait parfois de se présenter et du coup, il pouvait arriver à faire saturer. Il est complètement d'accord avec ça. D'ailleurs, il a fait des associations [*sous-entendu de pensées*] avec l'école, avec sa CPE. Enfin, il est posé mais je trouve que là sur Walid, peut-être qu'on est un peu tous saturés ? Peut-être aussi qu'on sait que c'est particulièrement lui qu'aurait écrit les choses sur le tableau etc. ? mais maintenant si on est dans des dynamiques de non-punitivité etc. là le fait que ça arrive...

Tahar : attends, attends

Julie : ... le fait que ces éléments-là, qui sont tout à fait justes par rapport à Walid avec des traitements de faveur, des choses qu'il a réussi à obtenir et d'autres non et d'autres ont réussi à obtenir d'autres choses que lui n'aura pas obtenues etc. ça je suis d'accord, mais après c'est les temps et comment tu le présentes. Et là, lui c'est tout associé.

Brouhaha

Julie : C'est-à-dire que le rendez-vous avec son ASE pour lui c'est un départ et il se voit. Il dit qu'il a menti à Pascal²⁸⁰ en lui disant que "non, non il aurait dix-huit ans en décembre" pour être sûr qu'il puisse continuer les cours de voiture jusqu'en décembre.

Louise : mais oui c'est dire l'angoisse enfin !

Julie : il est quand même persuadé qu'à dix-huit ans, il part d'ici

Fatou : sauf qu'il les a ses papiers Pascal

Julie : Et donc, il est dans un truc, pour lui c'est : ses papiers [*titre de séjour*] et le permis. c'est-à-dire "les deux moyens que j'ai pour quand je suis dehors, être sécurisé"

Louise : alors, après du coup...

²⁷⁹ Un cuisinier.

²⁸⁰ Le moniteur d'auto-école en convention avec l'établissement.

Fatou : ... attends, je voulais dire un truc. Non par contre, il sait pas enfin. A mon niveau en tous cas moi qui ai vécu pas mal de petites scènes. Du coup, j'étais pas là chaque fois quand il a un petit peu déconné mais je trouve pas que, enfin moi à mon niveau enfin, que moi, j'ai été dans le truc punition *euh*. Tu vois ?

Julie : mais, je ne dis pas ça, je te dis

Fatou : non mais depuis parce que depuis j'ai remarqué à chaque fois que je travaille, il veut discuter, prendre du temps truc pour

Brouhaha

Julie : il a besoin de te parler

Fatou : après je sais, je le connais parce que je le connais, il culpabilise et donc je lui ai dit, je lui ai dit : "non Walid, c'est bon de toute façon, c'est passé".

Hanaé : mais je ne sais pas si c'est de la culpabilité. Moi, je crois - il fait ça avec moi - et c'est aussi : "Hanaé, tu me défendras" enfin

Fatou : non mais je lui ai dit : "c'est passé" tu vois. Enfin, voilà, là on a arrangé le truc mais il est aussi... mais... C'est tout à fait vrai *hein* ce que tu dis !

Brouhaha approbateur

Julie : Je ne parle pas de toi pour l'histoire de la punition. Je parle des 20 euros pour lui c'est associé.

Fatou : pourtant, je lui ai réexpliqué parce qu'il m'a fait le même truc que toi

Hanaé : ça l'est dans le sens que d'un coup on a reposé des choses qu'étaient pas posées depuis un moment parce qu'il y a eu un moment de...

Fatou : mais qu'auraient dû être posées tu vois, parce que du coup

Hanaé : mais je sais bien

Fatou : manque de pot c'est vrai tout est arrivé en même temps pour lui et lui dans sa tête... Et du coup, il a déconné *eh ben* du coup, il a voulu se confronter physiquement en plus à toi [*s'adresse à Tahar*] donc peut-être tout ça c'est dû... Comme, du coup, il a voulu se confronter à toi *eh ben* du coup, on a tout, on lui a dit : "bon toi t'es fini" machin, alors que pas du tout.

Julie : Pareil là il demande - bon voilà, je lui disais aussi : "t'as beaucoup de demandes qu'arrivent au même moment c'est quelque chose qui est un peu..." mais à chaque fois, c'est... en fait on lui demande de respecter un certain temps. Et faut l'aider à y arriver. Là, il a, il fait une demande de vêtue. Il me dit : "je ne peux pas la faire parce que je me suis acheté des affaires de sport avec la vêtue d'avant *euh* mais pour le coup c'étaient des affaires de sport dont j'avais besoin... et du coup je sais que j'vais pas avoir ma vêtue avant, avant, avant du coup de nouveau trois mois » *euh* moi, je – on avait vu avec Floriane²⁸¹ la possibilité de... de... forfait sport. Donc du coup²⁸², il sait qu'il va être aussi verrouillé sur sa vêtue

Louise : mais du coup c'est pas trois mois. Là aussi faut bien aussi qu'on reprenne : c'est le fonctionnement sur le trimestre *quoi* enfin,

Fatou : mais *euh*, mais *euh*

Louise : parce que ça change aussi enfin... parce que là enfin, il faut aussi que tous les jeunes [*sous entendus soient au courant c'est-à-dire que tous les éducateurs respectent ce fonctionnement*]

Hanaé : 150e janvier, février, mars, 150 e avril etc.

Louise : Voilà

Julie : ouais

Louise : du coup, faut qu'on soit tous sur le même

Adil : bah oui, oui, oui, oui, oui

Louise : que tout le monde l'intègre bien pour que tous les jeunes aient le même accès enfin

Tahar : 50e par mois

En choeur : oui

Julie : on peut le dire comme ça oui

En choeur : oui, ouais, oui c'est bien, oui ça, c'est bien en plus, ouais

Fatou : de toute façon c'est du grand Walid là

Julie : bah, c'est, tu... mais tu vois "c'est du grand Walid". Tu vois [*en répondant directement à Fatou*] c'est pareil [*sous entendu ça ne va pas*] le fait qu'on parle de lui...

Louise : ... comme ça

Julie : ... comme ça. Il le sait ! Il le sait et je pense qu'il n'arrive plus... Il ne sait plus comment nous récupérer. Il ne sait plus comment essayer de... qu'... on ne le laisse pas quoi.

Louise : et là en plus nous, on s'enferme...

Brouhaha

Adil : dans un truc compliqué. Moi, je me rappelle le... dimanche avant mes vacances, moi la dernière chose qu'il m'a demandée avant que je m'en aille c'est *euh, bin, enfin* : "garantis moi que je ne vais pas être viré" et d'une. Et aussi moi, j'ai vu aussi un Walid...*euh*... assez compliqué, parce que en fait, le truc c'est que, à un moment, il y a aussi... Après les vacances ce qui s'est passé, l'histoire avec Mélanie... moi je l'ai vu un peu

²⁸¹ L'assistante de direction.

²⁸² La proposition a finalement été rejetée à l'époque par le chef de service.

redescendre. Sauf que moi, je l'ai vu redescendre mais je l'ai vu aussi, entre guillemets, comment dire... c'était, entre guillemets, c'est comme si enfin il essayait de donner les réponses qu'on attendait de lui. En gros de faire profil bas et tout ça. Sauf que moi ce que j'avais l'impression c'est que enfin il- c'est pas que ce n'était pas sincère mais c'était un moment, ça avait l'air compliqué pour lui aussi. C'est-à-dire que c'est... Il faut faire attention... Justement sur ces questions de nourriture, par rapport à la viande, moi, je suis d'accord de revoir avec lui sur le fait que maintenant qu'on sait qu'il mange du poulet - parce qu'il mange que du poulet, il ne mange pas de viande...

Julie : Et puis c'est pas... C'est grâce à nous aussi

Adil : ouais ouais on a...

Julie : c'est grâce à l'équipe, nous tous

Adil : on a bossé là-dessus. On a fait en sorte que ça avance sur cette question-là. Et ça veut dire qu'il faut que ce soit quelque chose d'une évolution

Hanaé : oui, d'abord on le félicite d'avoir...

Adil : Voilà ! "t'as assuré nananin". Ce qu'il y a d'important pour lui, pour l'aider à avancer c'est l'aider justement à faire la part des choses mais qu'il n'y ait pas forcément un lien direct soit avec les incidents, soit avec la question du comportement, *quoi* tu vois ? qu'il y ait pas une sorte de donnant-donnant : "comme t'es gentil, on va faire ça..., comme t'es méchant, on va faire ça".

Brouhaha : non non

Adil : non non mais je ne dis pas que vous faites comme ça mais moi, je dis : qu'à un moment faut faire attention à comment nous, on dit les choses, comment on fait les choses parce que eux...

Louise : parce que aussi on est dans une société qui marche comme ça

Adil : ce qui est important c'est pas ce qu'on pense nous, parce que ce qu'on pense nous on sait ce qu'on pense nous comment nous on fait les choses on le sait

Hanaé : [*sourire*]

Adil : [*traduit le sourire en mot sur le ton de la plaisanterie*] pas tout le temps, pas tout le temps.

Tahar : [*sourire*] on devrait !

Adil : Sauf mais que le truc c'est qu'à un moment faut aussi se mettre à la place du jeune et de se dire que lui dans sa manière de recevoir les choses : ben où est-ce qu'il en est ? Ça veut dire que nous, on doit travailler - entre guillemets - à... pas à tâtons mais tu vois en progressif sur le truc de : on sent qu'il est prêt pour ça, donc on va lui présenter ça, on sent qu'il est prêt pour ça, donc on va lui présenter ça.

Hanaé : d'autre part, faudrait que la question de l'orientation, je pense faut faire hyper hyper gaffe parce que là c'est un truc qu'on a vachement à travailler.

Brouhaha *approbateur*

Hanaé : Et du coup faire attention à arrêter ce truc de comme du coup vous [*en s'adressant à Tahar = la direction*] dites - enfin il est dit par l'institution - qu'il n'y a pas d'exclusion : du coup, il n'y a pas d'exclusion, quand un jeune part c'est qu'on ne peut plus vivre ensemble et du coup on confond

Tahar : ou qu'il est majeur

Hanaé : voilà mais du coup il y a une espèce de glissement comme ça, on confond. On ne dit pas vraiment les choses... et du coup on arrive à l'orientation...

Fatou : ...mais non parce que ça...

Hanaé : non mais on arrive à l'idée que l'orientation peut représenter pour les jeunes, le fait en fait qu'on ne peut plus vivre ensemble. Et ça ils l'ont vachement intégré

Louise : [*soupir*] bé oui

Hanaé : et donc du coup ça nous dévalorise complètement nous notre travail qu'on essaye de mener pour leur donner envie de partir en disant "mais tu ne pars pas parce que tu ne peux pas vivre avec nous, tu pars parce que tu grandis et qu'à un moment donné tu peux vivre autre part" c'est ça

Fatou : ... moi, ce que je voulais savoir...

Hanaé : ... Non mais c'est pour ça, juste il y a ce truc dangereux

Brouhaha

Hanaé : *hum*, mais voilà ce truc auquel il faut faire attention

Fatou : moi, je voulais juste poser une petite question parce que je ne sais pas du tout en fait et j'ai pas demandé à Mélanie, j'ai pas demandé à Adil non plus. Je ne sais pas si en fait... parce qu'avant qu'il y ait tout ça là, avant qu'il ait du coup qu'il ait déconné un peu, beaucoup. Il y a une semaine ou deux. On avait parlé en réunion, je ne sais pas si vous vous rappelez de l'orientation de Walid ?

Tahar : ça fait un moment qu'on en parle

Fatou : Et même où moi, je disais mais Walid l'orientation... *ehh...* enfin je ne pense pas que lui il voit ça comme ça, je pense pas même qu'il s'est même déjà projeté.

Brouhaha

Fatou : Vous vous rappelez ou pas ?

Adil : la question elle a déjà été posée

Fatou : Et moi, je me disais, oui *euh*, ça m'étonne. Je ne pense même pas que Walid, il y pense quoi enfin. Je ne pense pas qu'on ait déjà... enfin...

Adil : *bah* on a déjà : l'internat d'excellence par exemple, la question de l'internat d'excellence !

Fatou : ouiiiiii, mais [*dubitative*]

Adil : oui mais c'est ça

Fatou : Oui mais

Adil : mais le truc en fait de la question de son orientation c'est ça c'est les deux

Hanaé : non mais t'as raison Fatou mais

Fatou : moi, ma question c'était... Du coup quand il s'est angoissé comme ça *euh* la discussion qu'il a eue avec Julie, plusieurs fois d'ailleurs... du coup ce que - quand il me parlait - ce je me demandais est-ce que au préalable *euh* est-ce que, est-ce qu'on lui avait déjà parlé de... ? Parce que quand même deux ou trois fois en réunion, ici, et *ben* je ne sais pas - Walid, moi ce qui m'avait étonné. Enfin, je n'étais pas au courant et je me rappelle même qu'on se posait, je ne sais plus, on discutait, qui n'était pas d'accord avec Tahar, parce que Tahar disait : « juin », je crois ou je ne sais pas, en tous cas une date comme ça assez rapprochée et donc je ne sais plus qui, je crois que c'était toi Hanaé ? mais du coup on disait "mais non enfin Walid, il n'est pas encore [*prêt*]"

Hanaé : Moi c'est dans l'autre sens. Enfin, moi j'insiste pour que ça soit prévu qu'ils partent - après je suis d'accord sur le fait qu'on prévoit qu'ils partent pour leur date d'anniversaire - si le cas échéant - ça veut dire que tout le travail est fait de notre côté qu'on a choisi un lieu, on s'est mis d'accord avec l'ASE, si le cas échéant on se rend compte à ce moment-là que c'est le gros bug, que ça ne va pas du tout *eh ben* du coup on peut voir ce qu'on fait mais c'est sûr que ça doit être prévu.

Brouhaha

Hanaé : Après ce qui s'est passé pour Walid c'est que moi, je sais que j'ai fait une proposition. J'ai commencé parce que je voulais commencer à parler avec lui de ça et qu'il se projette, ça fait un moment qu'on en discute un peu. Seulement quand je l'ai amené en équipe en disant *bah* « quelles sont vos idées et tout ça ? » On m'a juste dit « non » et aucune autre idée et *bah* notamment Sandrine [*une des psychologues*] qui dit : "non, c'est pas du tout, ça ne va pas du tout". Sauf que d'accord "ça ne va pas du tout" mais alors qu'est-ce qu'on propose ? et pour l'instant du coup on/ moi du coup, je suis restée bloquée [*elle continue à parler mais la voix de Fatou la couvre*]

Fatou : moi, ce que je voulais savoir, le fond de ma question c'est : est-ce que les référents du coup, ils ont pu en parler avec Walid déjà dans un premier temps ?

Brouhaha

Louise : Sandrine ça fait longtemps qu'elle ne voit pas Walid

Julie : *bah* Mélanie/Walid, tu sais bien quand même !?

Fatou : oui mais, je me disais qu'il y a aussi

Tahar : Adil

Fatou : Adil aussi. Je me disais peut-être que, est-ce que ?

Adil : oui mais déjà comme le dit Hanaé, on avait déjà parlé de ça avec Walid sauf que le problème qui se pose c'est que *enfin*

Brouhaha

Adil : par rapport à cette question-là, par rapport à cette question-là, la question qui se pose c'est pas rapport à l'école parce que il y a eu...

Fatou : non, pas

Louise : ... c'est comment nous l'équipe

Brouhaha

Tahar : si on pose des questions et qu'on n'écoute pas les réponses !

Fatou : oui, mais après moi je veux savoir qu'est-ce qu'il t'a dit ?

Brouhaha

Hanaé : mais *euh*, parce que juste... On ne peut pas trop développer avec Walid tant qu'on ne sait pas quel est l'avis commun

Fatou : d'accord

Hanaé : parce que moi si c'est pour apprendre en réunion que de toute façon ce qu'on/je peux proposer et tout ça *ben* c'est non du coup j'ai arrêté d'en parler un peu avec Walid parce que je me dis attends, je ne vais pas le motiver

Fatou : ouais, ouais

...

3.2. L'enchaînement des tours de parole

D'un bout à l'autre de la discussion, les membres font preuve, à peu d'exceptions près, d'une exigence d'écoute et de prise en compte du tour précédent. Complices ou non, d'accord ou non, la reprise ou la référence aux propos précédents est quasi systématique. Même dans les cas où les membres ont visiblement l'intention de changer de sujet. On ne saurait dire si on trouve ici la preuve de l'écoute ou si cette nécessité conversationnelle est justement ce qui pousse les membres à écouter comme condition de leurs futures interventions, les deux vont de pair et bien certainement s'auto-alimentent, se stimulent. Dans cette discussion où la parole se chevauche et se coupe couramment, où logent de nombreux désaccords, où l'équipe n'avance pas vers un but aussi évident que celui de prendre une décision, les manières de se placer dans la continuité des propos précédents semblent plus variées, plus élaborées que ce que nous avons pu voir dans la discussion projective au sujet d'Amira. Les membres peuvent :

- produire un écho d'une partie des propos du tour précédent : ce sont généralement les derniers mots qui font l'objet d'une répétition du moins ce qui est identifié comme le propos central ;
- produire des back-channels : qui peuvent marquer le soutien (*oui, ouais, c'est vrai, mais oui, voilà*), un certain scepticisme (*ouais ouais, ouais ok*), une opposition (*mais oui mais, non, si, non mais, bah si, bah non*) ;
- finir le tour précédent en cas d'hésitation prolongée du locuteur, ou pour pousser plus loin encore le propos, le compléter, le préciser ;
- débiter leur tour par l'usage de connecteurs logiques. Une manière de prolonger le propos précédent. Les connecteurs les plus couramment employés induisent un lien (*par rapport à cette question-là, en fait, de toute façon, d'ailleurs*), une addition (*et, et puis, et même, en plus, d'autre part, après*), une alternative (*ou*), un rapport de causalité (*parce que*), de conséquence (*alors, pourtant*), une restriction (*sauf*), une opposition (*mais, surtout pas*), une explication (*c'est-à-dire*), une comparaison (*pareil*), une conclusion (*et donc, du coup, et du coup, dans ce cas, en tous cas*) ;
- Faire usage de propositions indexicales dont l'indexicalité repose sur ce qui vient tout juste d'être dit (*ça, là, je ne dis pas ça...*) ;
- Interpeller directement le locuteur précédent (*tu te souviens, si tu veux, attends, attends attends, je ne parle pas de toi, tu vois*) ;

Ainsi quand bien même se manifestent des désaccords, il est très rare qu'un tour précédent soit complètement ignoré. Les membres ne s'autorisent que très peu à traiter les prises de parole de leurs collègues comme des parenthèses²⁸³. Le cas se pose uniquement (hormis à la toute fin de la discussion où les choses se précipitent) avec certains tours contractés par Fatou à l'occasion desquels elle manifeste une volonté de changer de sujet relativement abrupte. Ces tours sont ainsi sanctionnés. Toutefois même dans ces cas extrêmes, on trouve des échos (certainement mimétiques) non plus à son propos central mais à des expressions qu'elle a utilisées. On relève

²⁸³ Autrement dit, ils s'autorisent très peu à « sauter » le tour de parole d'un de leurs collègues, sans faire preuve d'une attention au sujet de ce qu'il vient de dire, pour continuer la conversation telle quelle avait cours avant qu'il s'exprime. L'expression émane d'Erving Goffman, 1986, op.cit., p 69.

même un cas où un homophone (papiers) est répété dans un sens différent. Ainsi quand bien même les membres sanctionnent Fatou qui à leurs yeux exagèrent, on trouve ici la preuve que ce qu'elle a dit a bien été, si ce n'est écouté, du moins entendu.

3.3. Les types de prise de parole : les complices à l'œuvre

En passant des discussions projectives, aux discussions rétroactives et peut-être aussi du début de la réunion à sa toute fin c'est la digue de la règle d'or de ne pas entrer en opposition à plusieurs qui cède. Là au contraire, c'est le fait d'être plusieurs qui rend l'opposition acceptable. Ainsi quand bien même le face-à-face duel reste très répandu : 42% des tours de parole²⁸⁴, on trouve désormais 22% de tours lors desquels les uns et les autres s'affrontent à plusieurs, 11% de tours lors desquels plus de deux membres des deux camps échangent sans trace d'opposition et une nouveauté intéressante 25% de tours réservés à des échanges d'aide et d'émulation entre les complices (Hanaé, Louise, Julie et Adil) qui tentent ici de porter leur critique. Comme expliqué en introduction, il n'est pas facile de trouver ces mots dans de telles situations ainsi couramment – et d'ailleurs pas que du côté de l'opposition – les membres produisent des propos incomplets. A plusieurs reprises on observe le petit collectif complice s'organiser autour d'un de ses membres qui a visiblement une idée mais qui n'est pas encore en mesure de l'exprimer. Le voyant chercher ses mots un complice s'empresse de terminer son propos reprenant la parole et la conservant pour ainsi dire entre de "bonnes mains" le temps que son collègue (re)trouve ses esprits et la chute de ce qu'il souhaitait dire. Le "leurre" pour ainsi dire est particulièrement observable tant celui qui a repris la parole en attendant, la cède à l'instant du retour du complice, ne cherchant plus ensuite à poursuivre ce qu'il était quant à lui en train d'énoncer. L'idée vient, la fin attendue de la phrase abonde et on observe en un instant le membre qui s'était éloigné pour retrouver le fil de son propos, sortir de son coin et revenir - supporté par ses complices - au centre du *ring*. En outre de permettre de conserver la parole, ces compléments des propos des autres sont évidemment de réelles tentatives stimulantes de les aider à reprendre le cours de leurs pensées. Ainsi à plusieurs reprises la discussion prend la forme suivante : un des opposants parle, il s'interrompt, il est complété par un complice, il parle, il s'interrompt, il est complété... Il est ainsi accompagné – à la manière d'une garde rapprochée - jusqu'à l'achèvement de son idée. Cette manière de faire serait particulièrement inconvenante dans les discussions projectives mais trouve tout son sens ici. Pour comprendre ces nouvelles possibilités dont se saisissent les membres, il faut noter le caractère non-symétrique de ces discussions. Il y a d'un côté des opposants et leurs propos qui sont éprouvés et qui tentent de percer, d'enrôler, de convaincre les membres qui leur font face et qui ont quant à eux pour rôle de faire front. L'adversité n'est ici pas interdite car elle est la raison même de la discussion, ce qui lui a donné lieu, ce qui lui permet de se prolonger. Il est fort à parier que sans opposition exprimée les membres n'arriveraient pas, ne seraient pas en mesure de mener ce travail d'identification de ce qui les gêne. Toutefois et on échappe ainsi au conflit, il ne s'agit pas là d'une adversité réciproque : il y a des attaquants et des défenseurs.

²⁸⁴ Hanaé-Fatou (35), Hanaé-Tahar (26), Julie-Fatou (16), Louise-Tahar (15), Julie-Tahar (10), Adil-Fatou (8), Adil-Tahar (5).

A un moment d'ailleurs à la fin de la discussion reportée ici, Fatou devient attaquante et à l'instant même Adil, Hanaé et Julie changent de rôle et deviennent des défenseurs. Les rôles peuvent ainsi se retourner mais ils sont et restent bien distribués. Ce qui distingue tout à fait ce qui se passe ici d'un véritable conflit. La manière peut sembler étrange mais les membres sont tout à fait en train de travailler, de mener sagement une activité. Cette activité consiste à travailler une habileté commune à voir/lire ce qui s'est passé, les actions et leurs effets, leurs conséquences. Ce travail peut être l'occasion de proposer des « bonnes pratiques », des attentions à déployer à l'avenir, des meilleures manières de s'y prendre. Toutefois ce travail et les perceptions des opposants (ceux qui considèrent qu'il y a du chemin à faire) sont mis à l'épreuve. On teste la résistance, le bien fondé de leurs arguments. On les travaille au corps, déjouant le piège confortable de la critique facile. C'est ainsi que s'éprouvent les problèmes dans les deux sens du terme : puisque chacun est sensibilisé, se voit partager l'expérience de les sentir (celle des membres qui les ont repérés, celle des adolescents ou des autres acteurs qui les subissent) et puisque ne doivent persister à la fin que les problèmes qui résistent aux épreuves successives.

3.4. Supporter les épreuves

Pour cette partie nous nous arrêtons sur les épreuves rencontrées par les porteurs de critiques au cours de la réunion. Ce qui nous intéresse plus particulièrement c'est l'habileté déployée par les membres pour passer ces épreuves. Et ainsi la manière dont la critique initiale est reconfigurée au fil de la discussion. Il s'agit tout d'abord de souligner que c'est à Tahar et non à Fatou que les membres adressent leurs critiques. Nous avons pu observer, au cours de nos études successives des réunions, un phénomène récurrent qui consiste à porter sur Tahar, les critiques qui pourraient tout autant être portées sur des éducateurs. Adresser ce type de critiques quant à ce qu'ils ont fait à des éducateurs c'est se pousser dans la dispute. Et puis bien sûr, puisque leur chef est présent, c'est aussi dénoncer, ce que les éducateurs ne sont pas prêts visiblement à faire. Toutefois, quand bien même le chef de service est le seul que les éducateurs puissent critiquer, il n'est pas pour autant facile, simple, accessible à tout un chacun de le faire, qui plus est de le faire bien c'est-à-dire sans réduire son problème en miettes au passage. Un problème trop gros fera des dégâts (provoquera de la dispute, de l'agressivité, du rejet), un problème trop fin, trop taillé ne sera même pas remarqué : s'il manque d'aplomb et de consistance, il sera brisé en un rien de temps par une vague d'indifférence. C'est un enjeu auquel s'affronte, en premier lieu, la première lancée : Hanaé. Ce tout début de discussion dénote avec la suite, pour le moment puisque c'est Hanaé qui entame la partie, elle ne fait pas encore l'expérience d'être contredite. C'est elle qui contredit Tahar qui vient d'asséner, non sans provocation, quatre mots - très inquiétants - à l'intention de son auditoire : « au départ de Paul ». Une manière pour lui de signaler qu'il ne "bluffe" pas lorsqu'il dit envisager une ré-orientation des trois garçons suite à l'incident qui les a opposés à Mélanie. C'est en tous cas de cette manière que ces quatre mots semblent tomber dans l'oreille d'Hanaé qui réagit non sans peine nonobstant. Elle se pousse visiblement à y aller puisqu'elle

produit juste avant sa contestation un message méta-discursif²⁸⁵ dans lequel elle annonce qu'elle va mettre les pieds dans le plat : « Je vais, quand même, faire ce retour ! ». Le « quand même » illustre à merveille le caractère laborieux de l'exercice : *malgré tout ce qui m'indique de ne pas le faire, tant pis j'y vais*. La fragilité de l'énonciation qui suit (« Bah oui parce que je trouve... Pourquoi parler directement de choses trop radicales pour eux qui pour l'instant... ? Ça veut dire que... il a seize ans euh il est dans le milieu de son âge de présence ici, en fait ») est palpable pour tous les membres autour de la table, on remarque à ce sujet :

- l'usage, par Hanaé, d'un verbe d'attitude propositionnelle : « bah oui parce que je trouve ». « Je trouve » est une *modalisation* qui affaiblit évidemment la portée générale du propos, laisse ouverte la possibilité d'une reconfiguration et ainsi ce qui est important, ce qui lui donne cette fois de la force, invite les autres membres (et potentiellement des complices) à faire part de leurs considérations ;

- l'usage de pauses (matérialisées dans la transcription par des points de suspensions) lorsqu'elle est sur le point de tenir des propos déplaisants. La pause, qui est ici une *auto-réparation prospective*²⁸⁶, se présente tout autant comme un symptôme de la difficulté à y aller, qu'elle permet, en tant que signe d'embarras, à la manière d'un petit drapeau blanc de signifier au contesté qu'il est loin d'être considéré comme une personne qu'on peut critiquer facilement ;

- de la même manière l'usage de l'interjection « bah » en début de propos semble tout autant œuvrer pour la communication qu'un « symptôme » de l'embarras ;

- le questionnement plutôt que l'affirmation : « pourquoi parler directement de choses trop radicales pour eux qui pour l'instant... ? » qui permet de trancher *a minima* avec la posture de donneur de leçon et de ne pas recouvrir d'une certitude l'identification des intentions du contesté ;

- l'usage d'indicateurs pour circonscrire la portée de la critique énoncée : *Pourquoi parler directement de choses trop radicales pour eux qui pour l'instant...* (pas en soi mais pour eux, pas toujours mais pour l'instant).

Ainsi Hanaé prend des gants. Elle cherche visiblement ici à rabattre la discussion, à préparer le terrain dans l'optique d'aller plus loin par la suite. On comprend que la discussion ne pourra être engagée que si elle est, pour ainsi dire, acceptée. Ainsi, quand bien même laborieux, tous les efforts produits pour cette amorce pourraient très vite être réduits à néant. Le risque est bien réel d'ailleurs une première épreuve tombe à la seconde où elle termine sa phrase. Il est important de constater qu'Hanaé est peut-être, elle-même, à l'origine de cette épreuve tant le « euh » qu'elle prononce à la suite de l'affirmation « il a seize ans » est éloquent. Elle sait son propos contestable et ça ne coupe pas, les seize ans font réagir de suite. Il a seize ans, onze mois et deux semaines. Elle a elle-même indiqué cette zone fragile, ce talon d'Achille qui

²⁸⁵ Autrement dit, elle dit explicitement ce qu'elle s'apprête à faire au lieu de le faire tout simplement. Signalant par là-même que ce qu'elle s'apprête à faire n'est pas conventionnel et dépasse le cadre actuel de la discussion. Une façon par ailleurs de souligner l'importance du propos qui va suivre. La fin justifie les moyens.

²⁸⁶ Les auto-réparations prospectives signalent « les problèmes qui vont se présenter (difficulté à trouver un mot, anticipation du caractère problématique d'une expression) ». Michel De Fornel, « De la pertinence du geste dans les séquences de réparation et d'interruption », Réseaux, Hors Série 8, n°2, 1990, p 121.

ouvre à la contestation certes mais qui a aussi son importance car on le verra dans la synthèse de Paul, il se voit couramment attribuer un âge bien plus élevé. Ainsi Hanaé prend un premier risque mais obtient de ceux qui la contestent un rétablissement de la réalité : seize ans et onze mois, ce n'est pas dix-huit ans. Toutefois, faut-il encore qu'elle retombe sur ses pieds, qu'elle réussisse à reprendre - à l'issue de cette contestation - la parole, et à dérouler son propos. Quelques observations de la manière dont elle s'y prend lors d'un tour suivant (« ouais sauf que, du coup, ce que je veux dire c'est qu'il n'est pas, tu vois ?... Enfin bon on a des gamins qui arrivent à dix-sept ans donc... ») :

- l'usage du marqueur phatique « tu vois ? » est très important à souligner. Elle prend appui sur son contestataire, faisant reposer sur lui la responsabilité de bien déplier son propos. Une adresse directe à Tahar, dont elle convoque d'une part la bonne foi, de l'autre la volonté de voir se poursuivre cette discussion ;

- « ... Enfin bon » marque le basculement du propos d'Hanaé vers une nouvelle observation cette fois irréfutable du moins factuellement : si on admet des jeunes de dix-sept ans cela signifie qu'on considère pouvoir faire des choses pour eux, qu'on a l'intention de se mettre au travail durant une année entière et qu'on n'envisage pas ces jeunes uniquement comme étant en attente, sur le départ ;

- elle laisse toutefois cette nouvelle observation en suspens en terminant sa prise de parole par « donc... ». A nouveau, elle convoque Tahar, en l'invitant à tirer de lui-même la conclusion qui s'impose soit : l'âge de Paul n'est pas la raison pour laquelle il insiste sur son départ.

Si Hanaé a relativement fait passer à son problème l'épreuve factuelle, tout en soulignant au passage que Paul n'a pas dix-sept ans et demi (l'âge de Walid qui lui aussi est incriminé), si elle a traité au passage comme une parenthèse l'invitation de Fatou à discuter de l'anniversaire de Paul qui aurait très vite mis fin à la discussion qu'elle souhaite lancer, elle n'est pas au bout de ses peines. Une nouvelle épreuve se présente. Tahar a accepté de clarifier sa position c'est bien parce qu'il juge le comportement de Paul inadmissible qu'il envisage désormais « le départ de Paul ». Toutefois, il lance quant à lui une nouvelle épreuve. Une épreuve qu'on pourrait surnommer de *et alors ?*. Autrement dit il demande désormais à Hanaé d'établir le caractère injuste et injustifié de sa réaction. Dans les adresses de Tahar à Hanaé pointent couramment une accusation de "surprotection" à l'égard des adolescents. Le chef de service conçoit que l'éducatrice veuille les protéger toutefois lui est garant de la sécurité de son personnel, de l'ensemble des adolescents et de la bonne marche de l'établissement. Il peut entendre que se confronter à cette réalité soit dur pour Hanaé et pour Paul mais c'est comme ça, ils doivent l'accepter. Ainsi, il place pour ainsi dire, sa position et celle d'Hanaé au coude à coude. En sachant que, selon cette configuration, le problème d'Hanaé ne fait pas le poids face au sien car protéger l'institution (et donc tout le monde) est à l'évidence une cause supérieure à l'unique protection de Paul. Seulement le problème soulevé par Hanaé est plus fort que ce que Tahar envisage. Il trouve une autre porte-parole pour lui faire dépasser cette épreuve. Louise prend la relève. Louise part ici très vite. On comprend dès le départ qu'elle sait où elle veut en venir. Toutefois, elle apparaît un peu désarçonnée au début de son tour car elle est visiblement mal engagée, elle produit une série d'« enfin » comme autant de possibilités de négocier son

virage avec des angles différents (« bah alors dans ce cas là, il faut être très clair, dans ce cas là, à un moment donné enfin dans le langage à Suroît... c'est soit Enfin, parce que... Enfin, moi il y a quelque chose qui m'interpelle quand même c'est qu'on dit toujours : "on n'est pas dans l'exclusion patati patata" »). Elle s'y prend à trois reprises. Elle élimine, au passage, deux entrées possibles : « dans » et « parce que » pour prendre la voie du « moi ». S'ensuit alors une variation des sujets très intéressante (moi - quelque chose m'interpelle - on) à l'occasion de laquelle son propos prend encore de la force. L'intervention de Louise tombe ici à point nommé. Elle met sur la table la question centrale de l'application des Pédagogies Non-Punitives et des contradictions pour ainsi dire entre "la vitrine de l'établissement" et certaines pratiques. Elle peut d'autant se permettre cette montée en généralité qui renforce considérablement le problème, qu'elle n'affiche pas par ailleurs des considérations de type anti-autoritaires comme Adil, Hanaé et Julie. Les pédagogies non-punitives elle n'est pas particulièrement pour ou contre par contre elle est contre le ballottage et pour l'adoption d'une ligne quelle qu'elle soit pourvu qu'elle permette de se sortir de ces ondulations qui lui donnent - et pire encore qui donnent aux jeunes - le tournis²⁸⁷. Ce qu'elle pointe, ce à quoi elle s'attaque c'est aux incohérences. Elle va autrement plus loin qu'Hanaé, elle avance de bien des pas en établissant un lien entre le problème et l'institution. Ce n'est pas Hanaé, ce n'est pas Paul qui se trouvent mis en défaut par l'intervention de Tahar c'est le « on » de l'institution au nom de laquelle il dit agir, ce « on » qui dit : « on n'est pas dans l'exclusion ». Cette fois les faits reprochés sont qualifiés : Tahar est accusé de chercher à punir Paul (comme d'ailleurs Kevin et Walid) et pas de n'importe quelle manière puisque le refus de l'exclusion fait partie des principes de base des pédagogies-non-punitives²⁸⁸ censées être adoptées au sein de l'établissement. Toutefois, la discussion est loin d'être finie, Tahar n'accepte pas cette qualification de son geste. Il lance une nouvelle épreuve aux contestataires en réfutant le lien, que Louise vient d'établir comme s'il allait de soi, entre sa réaction et une pratique d'exclusion. L'opposition entre Tahar et Louise sombre rapidement dans une inextricable succession de : si/non/si/non. L'entreprise est vaine. Louise l'interrompt et se réfugie en quelque sorte dans son quant à soi en concluant cet épisode par l'usage d'un « moi, je ». Heureusement pour elle Julie n'est pas loin et reprend le flambeau. Julie reconfigure le reproche adressé à Tahar pour sortir le problème de cette impasse. Il ne s'agit plus de lui reprocher d'avoir exclu qui que ce soit, mais d'avoir fait quelque chose qu'il n'est pas absurde de rapprocher de l'exclusion (« Bah 'y a un rapprochement, si tu veux »). Le tour fait montre d'une certaine habileté, d'autant que la proposition finale « si tu veux » place Julie dans une posture didactique, loin d'une posture frontale. Elle fait appel, à son tour, à la volonté de Tahar de comprendre ce qui lui est reproché. Toutefois, cette reconfiguration proposée par Julie pour sauver le problème ne le laisse pas indemne. Julie tient mais il ne lui

²⁸⁷ Nous reprenons ici des propos tenus par Louise à plusieurs reprises à l'occasion des réunions.

²⁸⁸ On trouve ainsi sur un programme pour une formation aux PNP : « Ne pas renvoyer, ne pas exclure sont les conditions minimales de la restauration d'un lien positif et transmissif. Cette position vise à réparer les différentes formes et expressions de l'insécurité relationnelle, à restaurer une permanence du lien qui apparaît comme une condition minimale au développement, ou à la reconstruction de la personne. » Programme des journées d'étude organisées par l'association Jeunesse et droit (Journal du droit des jeunes) à Lyon, les jeudi 16 et vendredi 17 octobre 2008, p 2. En ligne :

http://www.droitdesjeunes.com/formations/pedagogie_non_punitive.pdf Consulté le 19 Août 2019.

reste plus grand chose entre les mains. C'est alors qu'un brouhaha²⁸⁹ vient saluer son intervention. Brouhaha dont émerge distinctement une saillie : "Pense, pense, pense à ton départ". Hanaé imite ici Tahar en lui prêtant un ton d'hypnotiseur soulignant par-là même le caractère très suggestif des propos qu'il a tenus à Paul. Le caractère un peu théâtral de l'assertion d'Hanaé arrache un sourire à Tahar. Il rouvre un peu la discussion : « Alors peut-être que ça le tracasse un peu... ». L'équipe complice a désormais en main un petit bout de lien concédé par Tahar. Une portion de lien qui est loin d'aller jusqu'à relier la pratique de Tahar à une pratique d'exclusion mais qui relie Paul ou plus précisément ce que ressent Paul à l'exclusion. C'est par cette petite brèche que les porteurs de critique vont s'engouffrer pour continuer leur avancée. Pour le moment, il s'agit pour eux d'établir ce quelque chose d'encore très frêle : les effets sur les jeunes de l'intervention de Tahar. C'est Adil, le quatrième complice resté jusqu'ici en retrait, qui prend la relève. Toutefois, il n'est pas encore tout à fait en mesure d'exprimer jusqu'au bout ses idées. C'est Hanaé qui va l'accompagner. On voit ici à l'œuvre les opérations de soutien décrites précédemment. On remarque d'ailleurs, à ce sujet, que les deux compléments produits par Hanaé le temps qu'Adil réfléchisse, tombent pour ainsi dire à côté. A la phrase « ce n'est pas que lui... » laissée en suspens par Adil, Hanaé propose à la hâte le complément « même nous », alors qu'Adil pensait au cas de Walid et de Kevin. Et plus tard alors qu'il laisse en suspens la phrase « C'était par exemple enfin les questions, la question du décalage, de la justice aussi... », elle adjoint en vitesse : « par rapport à Sanaa à Amira », alors que le décalage cerné par Adil concernait l'écart entre les comportements et les réponses données aux comportements. Ce qui ne l'empêche pas d'ailleurs de faire écho à la proposition d'Hanaé et de rétablir dans un second temps son propos. Ces petits ratés ne sont en soi pas du tout des problèmes puisque l'opération fonctionne, Adil peut chercher ses idées tout en conservant la parole²⁹⁰. S'il lui faut du temps, c'est que l'opération est délicate, faire témoigner les jeunes comme d'ailleurs les autres absents - activité ventriloque typique des réunions - c'est toujours témoigner du crédit qu'on leur porte. Adil fait à ce sujet, une *prolepse*²⁹¹ particulièrement intéressante sur laquelle il s'agit de s'arrêter. Alors qu'il vient à peine de citer Paul et qu'il reprend la parole de façon légèrement bégayante pour le citer à nouveau, il anticipe les interprétations et jugements malencontreux qu'il pourrait provoquer : « Après, après c'est facile. Après, on peut toujours l'interpréter... qu'il y a du jeu... ». Cette prolepse est particulièrement intéressante car elle est floue. On ne saurait dire, en effet, si le qualificatif « facile » employé par Adil vient dénoncer le fait qu'il soit « facile » de la part de Paul de tenir les propos qui vont suivre (« t'as vu comment elle te parle Amira ?!! » et tout ça et tout ça "elle, elle

²⁸⁹ Anni Brozeix, dans un article déjà cité à plusieurs reprises fait référence elle aussi au brouhaha en en faisant un indice pertinent de la participation collective à la discussion. Une remarque qui a le grand intérêt de réhabiliter le brouhaha en proposant de l'envisager non plus comme le débordement honteux des membres incapables de se contenir mais comme l'expression même de l'engagement collectif de ces derniers dans la discussion. Anni Borzeix, 1987, op.cit., p 171.

²⁹⁰ Sur la complétion collaborative et l'hétéro-complétion (le fait que d'autres membres terminent le tour de parole d'un premier) voir Florence Oloff, « L'évaluation des complétions collaboratives : analyse séquentielle et multimodale de tours de parole co-construits », Congrès Mondial de Linguistique Française, 2014. En ligne : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01130.pdf Consulté le 19 août 2019.

²⁹¹ Autrement dit, il prévient et répond à une objection qui pourrait lui être faite.

n'est pas exclue et moi, j'ai juste fait ça - il y a l'histoire du ballon - et moi, tout de suite, on me met... ») ou s'il est « facile » pour les membres de ne pas se remettre en question et de penser que Paul ne dit ce qu'il dit que par « jeu » entendu par souci de manipuler. On peut fortement imaginer qu'Adil entend là dans une intéressante compilation « dénoncer » l'une et l'autre de ces facilités. Ces aspects cumulatifs permis par l'oral sont toujours passionnants à souligner. Ainsi avec cette prolepse, Adil donne non pas une direction au propos mais une "fourchette". Le chemin à suivre se situe entre le fait de coller tout à fait au témoignage de Paul et celui de le réfuter tout à fait. L'introduction des propos de Paul au cœur de la réunion est finement menée mais l'histoire du ballon jette un peu de confusion puisque ça n'est pas pour cette histoire mais pour celle des oranges que Tahar est intervenu et désormais critiqué. Les porteurs du problème (Adil ici) sont dans une position ardue et ne doivent pas griller des étapes : leur problème - celui qu'ils veulent porter - est un problème récurrent. Toutefois puisqu'ils ont choisi une situation pour l'illustrer toute généralisation hâtive est susceptible, non pas de donner la force du général à leur argumentation mais de laisser derrière elle une traînée d'ambiguïté. Julie prend la suite d'Adil. Elle va traverser une petite zone de turbulences en tentant de décrire les effets, cette fois sur Walid, de cette menace. Elle fait tout d'abord face à un soupir de Tahar, elle ne cède pas et continue ses explications, révélant au passage le point de vue de Walid sur cette vague de répression : Tahar lui en veut. Elle est interrompue, deuxième turbulence, par un éclat de rire de Tahar. Elle s'accroche, défend le caractère fondé des allégations de Walid saisissant un nouvel exemple de "serrage de vis" à la volée : le retrait des 20e qui lui étaient alloués. Nouvelle épreuve des faits : Walid n'a pas toujours eu ce budget *a contrario* de ce que Julie semble penser et nouvelle secousse avec une interpellation directe de Tahar à l'équipe : « et vous avez le sentiment que moi - vous, éducateurs - que je lui en veux ». Julie est un peu décontenancée. C'est à nouveau du brouhaha qu'émane un petit vent frais pour la soutenir. Après « pense, pense à ton départ », les propos de Tahar sont à nouveau tournés en dérision par Hanaé et Adil qui ricanent du bout de la table tout en répondant par l'affirmative à cette question. Ils arrachent ce faisant, à nouveau, un sourire au chef de service qui a de l'humour et n'avait pas posé sa question sans plisser d'un air rieur les yeux, tout à fait conscient lui-même de son caractère rhétorique. La voie est ainsi rouverte à Julie qui n'est toutefois pas au bout de ses peines car une surprise s'invite dans la discussion, ça n'est pas Tahar mais Fatou qui a pris la décision de supprimer ce budget. L'affaire se corse parce qu'il est comme déjà expliqué autrement plus compliqué d'interpeller directement un éducateur sur ce qu'il a fait. En outre, plus Fatou s'explique, plus elle fait perdre à ses collègues le fil de leur problème. Julie bien décidée à tenir son cap malgré les circonvolutions de Fatou, ne lui reprochera même pas d'avoir pris cette décision de façon tout à fait unilatérale. Elle veut que Fatou - qui n'y voit qu'une coïncidence - reconnaisse le lien de congruence entre son retrait à Walid des 20e et le comportement de ce dernier. Julie commence à s'énerver, Hanaé intervient. Elle va littéralement chercher Fatou sur son terrain pour proposer une nouvelle reconfiguration du problème. L'opération est tellement emblématique qu'il faut ici s'y arrêter. La reconfiguration proposée par Hanaé tire un trait sur la critique adressée à Fatou et à Tahar en premier lieu. Il n'est ici plus de trace d'"intentions" de punir qui que ce soit. Toutefois, il

faut bien une explication aux sentiments d'exclusion des jeunes. L'éducatrice va donc mettre - c'est ce geste qui est typique - les incapacités des jeunes (incapacités ici à relativiser) en avant. Elle ne les incrimine pas pour autant et souligne qu'il s'agit là d'incapacité normale « vu leur expérience de vie ». Ainsi, un lien est désormais établi entre les jeunes et les effets du comportement de Tahar et de Fatou. Il reste désormais à expliquer pourquoi Tahar et Fatou ont mal agi. De ces incapacités des jeunes à relativiser, explique l'éducatrice, découle une obligation du côté des professionnels (qu'elle désigne par l'expression : « nous, ici »), celle d'agir de façon rassurante. Il n'est ainsi plus reproché à Fatou et à Tahar d'avoir provoqué le sentiment « d'insécurité » des adolescents mais d'avoir failli dans une mission du foyer qu'Hanaé présente comme centrale, au cœur du métier : les « sécuriser ». Hanaé qui a été chercher Fatou sur son terrain a visiblement en tête de l'enrôler et la discussion prend ici un tournant plus "pédagogique".

La fin approche à grand pas, il y aura encore quelques tentatives de Julie pour faire admettre à Fatou et Tahar qu'ils ont agi dans des dispositions punitives, et à l'inverse une déclaration de Fatou « c'est du grand Walid » susceptible de dégonfler, en quatre mots à nouveau, tout le travail mené depuis le début de cette discussion par les opposants. S'ensuit vingt-cinq tours de parole au cours desquels, l'équipe-critique qui portait le problème à bout de bras jusque-là va complètement abandonner ses prétentions à le faire reconnaître aux accusés. Et non sans un certain relâchement, ne cherchant plus du tout à se conformer aux épreuves, traitant les objections de Tahar et de Fatou comme des parenthèses, les complices vont poursuivre leur discussion en s'appuyant les uns sur les autres. Les reproches *ad hominem* remisés au placard, ils ne parlent plus du problème en tant que tel, mais discutent en toute généralité - poursuivant l'élan pédagogique d'Hanaé - de ce qui aurait pu être fait, dû être fait, au lieu de faire planer sur les jeunes l'ombre de l'exclusion et de retirer manu-militari à Walid son argent²⁹². La discussion semble toucher à sa fin mais pas tout à fait, Fatou qui cherche à reprendre la parole depuis un moment a une idée en tête. Puisqu'il n'a pas été possible - pour l'équipe complice - d'établir un lien de conséquences vraiment solide et reconnu par tous entre les interventions de Tahar et de Fatou et l'état actuel de Walid, elle se met à emprunter le chemin inverse. Elle part à la recherche puisque tout le monde a déjà bien en tête l'état actuel de Walid : des causes de cet état. Des causes qu'elle attribue à un nouveau problème (pas si nouveau au regard de la réunion dans son ensemble lors de laquelle il a été beaucoup question des difficultés d'Abdoulaye et de Kevin avec Mélanie) : le manque d'investissement de Walid par ses référents (Mélanie est discrètement mais certainement visée ainsi qu'Adil dans une moindre mesure) et l'éparpillement du soutien qu'il reçoit (c'est Hanaé ici qui est visée car elle fait des démarches pour Walid sans en être la référente). Toutefois malgré ces critiques, Fatou ne

²⁹² Ainsi parlent-ils pêle-mêle : du risque d'enfermer les adolescents en leur faisant des réputations, de les pousser à faire preuve de comportements manquant de sincérité par crainte uniquement d'être renvoyé, du risque d'une pédagogie du « donnant-donnant » qui consiste à agir en miroir avec les adolescents, de l'importance d'avoir auprès d'eux une attitude progressive, en leur proposant de se confronter aux choses dans la mesure où ils sont jugés prêts à les affronter, de l'importance de valoriser et de célébrer leurs avancées (celles de Walid qui accepte dorénavant de manger du poulet, celles des jeunes majeurs qui sont amenés à quitter le foyer (et dont l'orientation ne doit pas être amalgamées avec une exclusion) ainsi que celles des éducateurs lorsqu'ils arrivent à obtenir une amélioration du comportement des adolescents.

cherche à aucun moment à établir des liens entre ces différents problèmes, à proposer une interprétation de la situation et ainsi à entrer dans une polémique ou une controverse. Elle emprunte un passage bien plus rapide : elle convertit la discussion rétroactive en discussion projective. Et – à la suite de l'extrait - convie un à un, en les interpellant, tous les membres à trouver des solutions pour mener à bien l'orientation de Walid - qui exclusion ou pas - doit avoir lieu dans quelques mois.

3.5. Reconfiguration

Si la discussion étudiée ici - à l'image d'une grande partie des discussions rétroactives partagées en réunion - peut apparaître vaine aux yeux des participants (notamment ici Julie, Hanaé, Adil, Louise qui en sortent épuisés et dépités), il importe toutefois de souligner, que l'équipe ne fait pas l'impasse sur les problèmes qu'elle est susceptible de poser aux jeunes. Les réunions sont le seul médiateur qui réserve une place aux difficultés rencontrées par les jeunes en raison de leur accueil au sein de l'établissement, de leur placement et des conduites de leurs encadrants. On ne pourrait dire que ce sujet est évacué, que les membres sont censurés. En revanche, il en coûte pour eux de se livrer à de telles critiques. On ne saurait dire ici si la critique est susceptible d'infléchir le cours d'action, de faire reculer, de dévier les actes, de mettre en garde pour les prochaines fois. On ne saurait (pré)dire des effets à cette longue et harassante discussion. On ne saurait dire non plus si les reconfigurations auxquelles se livrent les porteurs du problème pour tenter de dépasser les épreuves les aident à penser, à aiguïser leur réflexivité, à se rendre mutuellement plus compréhensibles, à se sensibiliser. On suit peu à peu les efforts du chat pour attraper sa queue, on avance avec lui vers cet objectif et puis fatalement, le chat attrapant sa queue, perd l'équilibre et tombe par terre. C'est le dessein final de ce type de discussion. Ce qui ne signifie pas pour autant que toutes ces opérations soient dénuées d'intérêts mais elles n'ont aucun avenir au-delà de celui que chacun souhaitera en son for intérieur leur concéder. Au final, quels que soient les arguments déployés et le thème de discussion on assiste toujours aux mêmes reconfigurations : le problème (les faits reprochés) est, peu à peu, détaché d'un éventuel coupable. On assiste à l'introduction, au fur et à mesure que progresse la discussion, de deux autres *actants* auxquels le problème - du moins dans la version officielle - finit par être rattaché bon an, mal an : les « jeunes » (qui ont leur part aussi dans ce qui leur arrive) et « on » l'équipe dans son ensemble (qui dysfonctionne, est incohérente et ne fait pas les choses en leur temps). Il n'est alors plus question d'intention, de faute individuelle, de désaccord flagrant entre les membres. Il n'est plus que la vulnérabilité des « jeunes » et celle de l'équipe qui se font face, s'entraînent sur de vilaines pentes, se troublent mutuellement.

Il est en fait une différence marquée entre les discussions rétroactives et projectives qui finit toujours par l'emporter sur les velléités de certains membres à ne pas la respecter. Dans les discussions projectives (comme celle au sujet d'Amira et de son père, comme la discussion lancée par Fatou à la toute fin et à la suite de celle que nous venons d'étudier) les membres sont invités à faire connaître leurs avis divergents toutefois, il faut noter qu'ils y parlent du futur. Dans les discussions rétroactives comme celle-ci, ils ont l'espace d'être critiques et

réflexifs (au sujet de ce qui est en train de se passer ou de ce qui s'est passé) toutefois, il faut noter qu'ils sont à terme exclusivement invités à produire une (auto-)critique de l'équipe dans son ensemble. Ainsi divergence et critique ont chacune leur terrain : on diverge lorsqu'on pense au futur en insistant sur les différentes manières d'envisager les choses propres à chacun et on critique lorsqu'on pense au passé mais on critique sans se différencier.

Conclusion

Avec les réunions, on quitte le monde local et quotidien des médiateurs précédents. Si les transmissions voyageaient jusqu'au pôle administratif de l'établissement, c'est le cas désormais des éducateurs qui se déplacent, prennent leurs distances avec l'étage du foyer, avec les adolescents et se rapprochent des cadres, concrètement et physiquement. Et alors que l'exercice auquel ils se prêtent, ne s'exerce plus, pour la première fois, au sein du foyer, celui-ci change de statut. Il n'est plus un environnement brut de travail, il est désormais une personne morale. Ainsi, un nouveau palier en matière de distanciation est franchi à l'occasion des réunions. Il ne s'agit plus uniquement pour les éducateurs d'être et d'agir au sein du foyer : d'assister à ce qui se passe, d'y prendre part et de porter des jugements sur les événements (ce que font, de leur côté aussi, les adolescents), il s'agit désormais pour eux et sous la tutelle de leur chef de service, de faire agir « le foyer ». Il s'agit de lui donner vie, de chorégraphier ses futurs comportements, de le doter de pensées et du *logos* lui permettant d'interagir avec ses semblables : les autres institutions, les autres personnes morales en charge, de même, des adolescents. C'est à l'existence notamment de tous ceux-là, que l'usage du médiateur, réunion, rappelle chaque semaine les éducateurs. Ainsi, chaque réunion est l'occasion pour les membres, comme ils le font dans la discussion au sujet d'Amira, de se souvenir qu'ils ne travaillent pas seuls, qu'ils ne décident pas seuls et qu'il existe des limites (un cadre juridique) à leur mandat. C'est à l'occasion des réunions que les membres donnent aux textes (les ordonnances de placement par exemple), aux recommandations et aux remontrances de leurs partenaires la force de peser dans leurs débats. Le rattachement du foyer à d'autres institutions et à un secteur tout entier s'y fait jour. C'est à leur occasion que les membres prennent soin de ses liens, en resserrent certains, cherchent à en réparer d'autres, à faire preuve, dans tous les cas, du comportement qui convient. Cela ne signifie pas qu'il faille faire le dos rond, s'aligner à tout bout de champ et mécaniquement. Les ordonnances du juge sont des documents inertes, face aux remous de la vie, et dans une certaine mesure, elles s'interprètent. Le juge a dit : « visites médiatisées », Amira a dit : « je vais chez mon père samedi », les membres de la réunion mettent sur pied une proposition intermédiaire et, pour qu'elle tienne, ils font appel à des intermédiaires (entre le juge et eux : la référente ASE, entre Amira et eux : le père de cette dernière). Tramer est une activité centrale en réunion. Et lorsque les partenaires sont vraiment hors-jeu, il faut savoir cacher le sien. Ainsi il ne faut pas informer madame Lacaze, la référente ASE de Walid, du financement de ses soins d'orthodontie car pourvu qu'elle puisse lui nuire, on est persuadé ici bas, qu'elle le fera.

Faire advenir « le foyer », c'est le faire exister aussi auprès des adolescents et de leurs parents. Il n'est pas uniquement un lieu de vie, un lieu où trouver une chambre et de quoi faire face aux premières nécessités, il est une personne morale qui héberge, qui accueille et qui prend en charge. Depuis les transmissions déjà, nous observons les éducateurs ne plus se contenter de recevoir les demandes des adolescents mais aller au devant de leurs problèmes, prendre des initiatives sur des questions qui les concernent. Au-delà, de faire pour eux, ce qu'ils

considèrent individuellement devoir faire, ils n'hésitent plus désormais, en réunion, à porter en leur nom des demandes « au foyer » et à d'autres acteurs du secteur. Des demandes notamment d'autorisation que les membres se chargent de produire et de faire « remonter » pour obtenir les réponses qu'il s'agira ensuite - c'est là où l'exercice devient plus compliqué - de leur annoncer. Avec les parents, en général, il est plus simple de porter une parole institutionnelle si ce n'est la parole d'autres acteurs (d'autres institutions). C'est une occasion, il va sans dire, de ne pas porter individuellement ou de ne pas faire porter « au foyer » le poids d'un « non », d'un interdit ou d'une obligation. Avec les adolescents, il en va généralement à l'inverse. Plus la décision vient de loin, plus elle apparaît suspecte. Suspecte, de ne pas émaner d'un réel et sincère souci de leur personne. Et si elle est suspecte, ceux qui la portent (qui l'apportent), les éducateurs qui jouent les petites mains, le sont aussi. Les adolescents ne sont pas des objets dociles de travail²⁹³, aux simples manutentionnaires, ils font rapidement remettre le bleu de travail. Certes, ils savent que les éducateurs n'ont pas les mains libres, mais ils savent aussi que ces derniers, comme « le foyer », peuvent se débarrasser d'un certain nombre de leurs chaînes quand le cœur y est. Ils savent, de même, soyons honnête, que la peur peut les y aider. Si les éducateurs, notamment les nouveaux arrivants, naviguent dans le brouillard en matière de *précédents*, les adolescents sont généralement, quant à eux, très bien informés. Ils connaissent sur le bout des doigts la jurisprudence du foyer et ont visiblement un système de formation des nouveaux arrivants bien mieux huilé que celui de leurs aînés²⁹⁴. Ils savent ce que certains adolescents ont obtenu, ils peuvent comparer la manière dont ils sont traités et la manière dont d'autres sont traités, ils savent quelles sanctions les uns et les autres ont reçues et pourquoi. Ils ne connaissent pas les détails des délibérations et ont une appréhension parfois rapide des faits, néanmoins, ils tiennent les comptes et évaluent le niveau d'investissement de chacun des éducateurs, le degré de licence qu'ils s'attribuent vis-à-vis des contraintes « institutionnelles » (leur capacité à se décarcasser) mais aussi le degré de licence dont ils font preuve vis-à-vis des adolescents, la palette des « coups bas » dont ils se permettent d'user. Cette connaissance des adolescents rend évidemment plus sensible encore l'ignorance des éducateurs quant au fonctionnement habituel du foyer. Ainsi ces derniers peuvent tout autant faire des propositions inédites et laisser percevoir ce faisant que ce qui était dit impossible, ne l'était pas en réalité et que les autres ne s'étaient tout simplement, jusque-là, pas « foulés », qu'interdire des choses banalement autorisées ou engager des sanctions jugés disproportionnés. Ainsi nous avons notamment évoqué au cours de ce

²⁹³ Nous empruntons l'expression « objet-humain » à Erving Goffman, *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de Minuit, Collection Le sens commun, Paris, 2007, (r1968), pp 128-129.

²⁹⁴ S'il est mieux huilé que celui des éducateurs le système de transmissions dont font usage les adolescents s'apparente bien plus à du commérage et n'est pas confidentiel comme celui des éducateurs. Au contraire, les adolescents leur partagent couramment leurs connaissances pour les orienter (leur demander de travailler plus ou leur signifier qu'ils vont trop loin). Ces informations sont néanmoins des ressources pour les éducateurs qui se les transmettent à leur tour dans les transmissions, en réunion et en synthèse. Toutefois loin de leur donner le sentiment qu'ils maîtrisent mieux encore, grâce à l'accès à ces connaissances supplémentaires, la situation, la divulgation par les adolescents de leurs connaissances est chaque fois une occasion pour les éducateurs de prendre la mesure du fait qu'ils sont irrémédiablement en retard. Au sujet de la rapidité et de l'efficacité de la circulation des potins voir : Norbert Elias et John L. Scotson, « chapitre 7 : observations sur les potins » in *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Fayard, Paris, 1997.

chapitre, la manière dont les « nouveaux » éducateurs se voyaient couramment coupés dans leurs élans par certains de leurs collègues ou par les membres de leur direction, mis en demeure de faire machine-arrière et de se dédire face aux adolescents. En outre de générer des ennuis avec le public, l'incohérence « du foyer » est, de même, un ennui premier pour les éducateurs. Lorsque « le foyer » se met à leurs yeux à faire n'importe quoi c'est le sens qu'ils prêtent à leur travail tout autant qu'à leur engagement auprès des adolescents qu'ils voient d'un revers de main renversé. Conscients de leur manque de repères quotidiens, ils marchent sur des œufs et tâtonnent à la recherche d'informations en réunion néanmoins rien y fait. Le choc est toujours aussi violent lorsqu'ils comprennent que ce qu'ils pensaient acquis, évident, solide ne l'est pas. Le rêvé ultime évidemment serait que « le foyer » ait un caractère si tranché, si clair, si limpide, si cohérent, si régulier qu'il soit possible de s'exprimer en son nom, d'agir en son nom, de la façon la plus naturelle qui soit, dans le cours même de l'activité mais celui-ci est bien instable. On pensait le connaître et le voilà qui change d'avis, que se découvre encore une nouvelle facette de lui. Ainsi, après que les éducateurs aient travaillé à l'évolution de leur propre caractère dans les transmissions, il est temps de se pencher sur celui « du foyer ». Aucun membre, et même le chef, ne doit s'autoriser à parler ou à agir au nom du foyer sans respecter les limites et les orientations qu'il s'est fixé. Ainsi si le foyer se dit non-punitif, il faut que tout le monde accepte de l'écouter. Néanmoins faut-il encore s'entendre sur les mots, sur ce qu'ils recouvrent, s'entendre sur les orientations sur ce qu'elles empêchent sur ce vers quoi elles entraînent. C'est le travail bien difficile auquel les membres s'attellent.

Chapitre 4 : Les synthèses

Avant-propos : La collusion, cette conspiration du silence²⁹⁵

C'est en 1971, soit quinze après la parution aux États-Unis du premier tome de *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi* (1959) dans lequel Erving Goffman présente en détail la notion de *coulisse*, que paraît le deuxième tome : *les relations en public*. A la toute fin de l'ouvrage, dans un appendice d'une cinquantaine de pages²⁹⁶, il redéploie, sous un tout autre angle, grand nombre de questions déjà abordées par le biais de cette notion dans les fameux *Asiles* et *Stigmaté* publiés entre temps. La mise en cause des hôpitaux psychiatriques à laquelle la parution d'*Asiles* aura participé pose évidemment une question majeure : que faire des personnes dites malades mentales ? Une des alternatives – qu'on pourrait qualifier aujourd'hui avec Philippe Pignarre et Isabelle Stengers d'*infernale*²⁹⁷ – et qui semble clairement se dessiner à cette époque (comme à la nôtre, d'ailleurs) est leur maintien à domicile, en famille. Rejetant les théories relativistes selon lesquelles puisque la maladie mentale est une construction sociale et politique, elle n'existe pas et adoptant une posture pragmatique : la folie existe puisqu'elle a des effets dans nos vies, Goffman livre dans ce texte un certain nombre d'observations au sujet de ce qu'implique pour elles et leurs proches la présence de personnes dites malades mentales au domicile familial. La discussion sur les *équipes* menée par Goffman dans *la présentation de soi*, se précise. Il ne s'intéressera plus ici aux conciliabules pour rouler les clients dans l'arrière-boutique. S'il est une critique qui puisse être faite aux ouvrages d'Erving Goffman qui ont précédé la parution de *La folie dans la place* c'est d'avoir véhiculé une vision extrêmement raide de ce qui attendait les acteurs après une rupture de façade avérée. Il y a dans l'œuvre d'Erving Goffman, quelque chose de la frayeur du *Transfuge* de Richard Wright²⁹⁸, de la menace constante de la chute²⁹⁹. Ici, dans la *La folie dans la place*, il n'est plus question de blâmes. Les équipes en question : les membres d'une famille (et pour quelques exemples des collègues de travail) ont bien conscience que les choses ont cessé de tourner rond pour l'un d'eux mais ils n'accourent pas,

²⁹⁵ « La conspiration du silence » est le titre donné par Erving Goffman à une sous-partie d'*Asiles*. Erving Goffman, 2007, op.cit., pp 191-195.

²⁹⁶ Erving Goffman « la folie dans la place » in Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 2 : les relations en public*, Les éditions de Minuit, Collection Le sens commun, Paris, 1973b.

²⁹⁷ Philippe Pignarre, Isabelle Stengers, *la sorcellerie capitaliste : Pratiques de désenvoutement*, La Découverte, Essai, Paris, 2007, p 38.

²⁹⁸ Richard Wright, *Le Transfuge*, Gallimard, Folio, Paris, 1979, (r1955).

²⁹⁹ On peut supposer qu'Erving Goffman a très certainement eu besoin d'épaissir cette menace étant donné l'absence dans son travail à cette époque d'hypothèse théorique susceptible d'expliquer pourquoi les acteurs se pliaient aux attendus sociaux. On voit donc apparaître ici un tournant dans sa carrière. Il publie d'ailleurs *Frame analysis : An Essay on the Organization of Experience* en 1974 uniquement trois ans après ce texte. A ce sujet, il importe de remarquer que ce « tournant » ne met toutefois pas fin aux critiques portées par les ethnométhodologues notamment par Emanuel Schegloff (dont la critique est reprise par Louis Quéré) à l'oeuvre de Goffman et à la dramatisation du concept de « face ». « La « face » ayant [aux yeux de ces derniers] à peu près le même statut que l'« intérêt » dans la théorie militariste de l'action ». La production de l'ordre est conçue par Goffman exclusivement en terme de « sécurité et de propriété » C'est autrement dit ce qu'il faut sauver et défendre à tout prix et pousse pour cette raison à l'action. Louis Quéré, « Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation », *Réseaux*, Hors Série 8, n°2, 1990, p 258. Il cite Emanuel Schegloff, « Goffman and the analysis of conversation », in P. Drew and A. Wootton (eds.), *Erving Goffman. Exploring the interaction order*, Cambridge, Polity Press, 1988. Sur la critique du « face-work », voir de même : Pierre Encrevé, Michel De Fornel, « Le sens en pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 46, mars 1983, p 7.

loin de là, pour le démasquer. Inquiets des effets de cette révélation, ils cherchent, bien au contraire, à maintenir chez ce tiers l'impression, qu'il est toujours considéré comme une personne digne de confiance, capable de discernement et qu'on lui porte les mêmes égards qu'auparavant. Néanmoins, l'équipe, sur le qui-vive, inquiète de l'état mental du "malade" et des dommages qu'il pourrait occasionner (de la possibilité qu'il perde la face publiquement en se comportant de façon étrange, qu'il cause des incidents : qu'il déclenche un feu, une inondation, une bagarre etc.), s'organise. Pour faire face à cet ensemble de risques, elle forme, selon l'expression d'Erving Goffman, un *réseau collusoire*. En son sein, les membres multiplient les échanges au sujet du "malade" : de ce qu'il a fait, de ce qu'il pourrait faire, de la manière dont il s'agit d'intervenir à ses côtés, des problèmes et des soucis qu'il n'a de cesse de causer. Ne sachant plus individuellement comment s'y prendre, les membres se renforcent et se soutiennent mutuellement. Limités par leur nombre restreint, ils vont peu à peu chercher à accéder à de nouvelles informations susceptibles de les éclairer (de les aider à anticiper les problèmes et à prendre les bonnes décisions). Ils vont échanger, pour cela, avec d'autres membres de l'entourage du "malade" (des amis, des collègues, des soignants etc.) et étendre leur réseau. Se faisant ils renforcent et alimentent encore la base d'informations et de témoignages dont ils disposent. Ce qui leur permet de croiser ces informations, de comparer l'attitude du "malade" avec les uns et les autres (d'un espace social à un autre), de réfuter certaines analyses et de rechercher des interprétations plus convaincantes et valables pour toutes situations données. Tout moment partagé, tout détail observé, toute information glanée à gauche ou à droite, devient alors un objet de connaissance à mutualiser. Et ce faisant, les membres de la coalition accentuent leur capacité réflexive, tout en réduisant considérablement celle du "malade", soumis au mensonge, plongé dans l'ignorance de ce qui se trame autour de lui³⁰⁰, ne pouvant en déceler que des bribes éparses et relativement insensées^{301 302}. Ainsi engagée dans une quête de *vérité-transparence*³⁰³, la coalition pénètre de jour en jour et de façon de plus en plus intense l'ensemble des relations et des espaces de vie du "malade", le privant en secret de ses propres secrets.³⁰⁴

³⁰⁰ « Il faut dissimuler et déguiser cette garde, de peur que le malade ne soupçonne qu'il est sous une surveillance constante ». Erving Goffman, 1973b, op.cit., p 351.

³⁰¹ Sur les entraves à la réflexivité engendrées par le secret voir Patrick Pharo : « les omissions qui interdisent définitivement à autrui d'exercer son droit à dire le juste ne peuvent pas être justes. », Patrick Pharo, « Expression de la vérité et fins légitimes : la condition civile essentielle », *Cités*, vol. 26, n°2, 2006, p 54.

³⁰² Pierre Verdier, « 8. Histoire du secret, secret de l'histoire », in AFIREM, *Secret maintenu, secret dévoilé. A propos de la maltraitance*, Editions Karthala, 1994, p 126.

³⁰³ Michela Marzano, « Présentation. Opacité du réel et traces de vérité : les enjeux du secret », *Cités*, vol. 26, n°2, 2006, p 11.

³⁰⁴ Jean-François Laé et Bruno Proth, « Les territoires de l'intimité, protection et sanction », *Ethnologie française*, vol. 32, n°1, 2002.

Introduction

Si les *coalitions* décrites par Goffman se forment tout particulièrement dans des moments où des acteurs ne savent plus, tout à fait, comment s'y prendre avec une tierce personne, le caractère pratique des activités collusoires est loin d'être toujours évident. Ainsi si ces activités permettent, c'est certain, à ceux qui s'y adonnent de mener un travail d'anticipation, la plus-value « pratique » de ce travail peut s'avérer discutable tant parce que le comportement de la personne concernée peut malgré tout échapper à ces prévisions, que parce que s'attendre à quelque chose et y faire face (y réagir) sont deux opérations qui ne sauraient se confondre.

Les synthèses que nous allons étudier et à l'occasion desquelles les éducateurs, leur chef de service et une psychologue se penchent sur le cas particulier d'un adolescent pour tenter de mieux le comprendre, ne peuvent être envisagées *a priori* comme des activités à visée pratique. Et ça n'est d'ailleurs pas en ce sens qu'elles sont justifiées. Elles ont deux utilités, selon le discours officiel du foyer, elles permettent aux éducateurs : de prendre du recul et de penser.

Alors qu'il fallait dans l'agenda que les messages des éducateurs soient les plus brefs possible, alors qu'ils se jetaient quotidiennement sur les transmissions de peur d'oublier une information, alors qu'en réunion il leur fallait parler court, efficace et utile, sous la menace permanente de se faire couper la parole, chaque éducateur est désormais invité à l'occasion des synthèses à prendre son temps.

Dans une courte première partie, nous nous intéresserons aux différentes formes que les synthèses peuvent prendre dans les services de médecine somatique et psychiatrique dont elles sont issues. Nous nous intéresserons ensuite aux controverses qui entourent l'usage de ce médiateur au sein des foyers. Nous verrons que si les synthèses donnent lieu à des discussions apaisées, elles sont non moins critiquées.

A l'occasion de la deuxième partie, nous nous intéresserons, dans le détail de leur effectuation, à l'organisation préférentielle des synthèses qui ont lieu au foyer.

Nous allons ensuite, à l'occasion de la troisième partie, pénétrer la salle de réunion pour observer concrètement le déroulement d'une synthèse.

Pour finir, la quatrième partie, sera consacrée à quelques observations quant au processus de discussion et à sa puissance, très particulière, d'inscription.

1. Les différents types de synthèses

Nous identifions quatre types de synthèse ayant cours dans le milieu médical, quatre sources d'inspiration pour le travail social³⁰⁵.

Le premier type de synthèse, les "synthèses-cliniques" ont pour fonction centrale d'aider les médecins-chef (ou psychiatres-chef) à établir leur diagnostic. Dans leurs services respectifs, ces derniers ont peu de temps à consacrer à l'observation clinique de leurs patients. D'autres professionnels (internes, infirmières etc.) se relaient en revanche « à leur chevet ». Les synthèses sont l'occasion de les réunir pour qu'ils fassent part de leurs observations (et éventuelles contre-observations). Ce faisant elles permettent, de même, de sensibiliser le personnel à la pensée du médecin ou du psychiatre-chef. Ainsi, séance après séance, en assistant aux rebonds de ce dernier, les professionnels apprennent à discriminer le type d'observation susceptible de l'intéresser³⁰⁶. Ainsi la pratique des synthèses stimulent leurs observations une fois de retour auprès des patients. Elles les invitent à prolonger, en quelque sorte, en l'absence du médecin ou du psychiatre, la veille de ce dernier.

Le deuxième type de synthèse se caractérise par une conception du travail plus horizontale, plus complémentaire (ou devrions-nous dire, dans grand nombre de cas, par une conception du travail tout à fait verticale mais non assumée comme telle [Albert Ogien³⁰⁷, Céline Borelle³⁰⁸]). Il s'agit dans cette seconde optique de réunir à l'occasion des synthèses les différents spécialistes qui interviennent auprès du patient (selon les cas il peut s'agir : de médecins, de kinésithérapeutes, de physiothérapeutes, d'ergothérapeutes, d'infirmiers, d'assistants sociaux, de psychologues etc.). Elles permettent alors aux participants de porter une attention conjointe aux différents aspects de l'existence et de la pathologie du patient et de se faire ainsi une idée « globale » de sa situation (de ce qu'il a vécu ou de ce qui l'attend). Un exercice utile pour orienter leurs prises de décisions.

Le troisième type de synthèse se caractérise, à la différence des deux premiers, par une visée thérapeutique. Il a cours dans les services psychiatriques et a pour but de réagir au « morcellement » du patient. En réunissant les différents professionnels qui agissent à ses

³⁰⁵ A propos des origines médicales de la clinique éducative et du double rôle d'acteur et d'observateur des éducateurs voir Patrick Rousseau, « Les écrits des travailleurs sociaux dans les procédures sociales ou judiciaires », *Journal du droit des jeunes*, vol. 246, n°6, 2005.

³⁰⁶ « Que ce soit pour l'infirmière-chef comme pour les deux médecins du Service, les réunions sont conçues comme une formation sur le tas permettant au personnel soignant de saisir le type de travail qui est réclamé de lui. De leur point de vue, la première raison d'être des réunions serait donc de mettre en scène la conception de l'intervention en psychiatrie qu'ils voudraient voir appliquer, de proposer une représentation du modèle idéal de « travail en équipe ». » Albert Ogien, 1987, op.cit., p 71.

³⁰⁷ « Dans un tel contexte d'inégalité statutaire, l'instauration de la collaboration qu'implique l'idée de « travail en équipe » est marquée d'emblée par une contradiction : la collégialité est contrariée par la nécessité du respect de l'ordre hiérarchique. » Ibid. p 63.

³⁰⁸ « Le déroulement même des réunions de synthèse révèle la domination de l'avis du pédopsychiatre. Ce dernier commence par présenter le cas, à partir du compte rendu de la première consultation. Puis les professionnelles paramédicales sont invitées à restituer les conclusions de leurs évaluations et sont interrogées par le pédopsychiatre. » Céline Borelle, « Montée des outils standardisés et transformations des formes d'autorité professionnelle. Le cas des pédopsychiatres dans le champ de l'autisme », *Sociologie*, vol. 7, n°2, 2016, p 163.

côtés, chacun témoin des manières singulières dont il a de se comporter, la synthèse consiste à rassembler, à reconstituer³⁰⁹, à unifier³¹⁰ le patient lui-même.

Le quatrième et le dernier type de synthèse se caractérise, de même, par une optique thérapeutique ou du moins palliative. Il a notamment cours dans les services de soins ambulatoires qui assurent le suivi des patients « psychiatisés » en dehors de l'hôpital. Il s'agit ici de réagir au caractère diffracté des relations affectives (familiales, amicales etc.) et thérapeutiques du patient (CMP, ESAT, appartement thérapeutique etc.). Cet éclatement des relations du « malade »³¹¹, l'oblige bien souvent à porter seul le poids des attentes et des demandes pas toujours conciliables et pour certaines concurrentes qui pèsent sur lui. En réunissant les différents membres de son entourage (soignants et proches parents) et en les invitant à faire part de leurs oppositions et à essayer de se concilier devant lui, la synthèse est conçue ici comme une scène sur laquelle le patient va pouvoir projeter ses angoisses afin de parvenir peu à peu à se positionner vis-à-vis de son entourage.³¹²

Cette activité de synthèse, dont nous avons présenté ici une typologie mais dont les usages s'enchevêtrent généralement en situation, va être introduite dans le travail social à partir des années 1950, par le biais de la méthode du *casework*, adaptée par le psychanalyste Michael Ballint à l'intention des assistantes de services sociales. Puis elle sera introduite, progressivement, auprès des éducateurs par les psychologues et les psychiatres en poste dans les différents établissements et services où ils travaillent.

Dans les foyers, on trouve – selon les orientations des psychologues et de l'établissement - deux grands types de synthèse régulièrement mis en opposition.

Le premier, les synthèses-projet, a fait l'objet d'importantes évolutions ces dernières années. Ces synthèses avaient initialement pour objectif la définition d'orientations communes par les membres de l'équipe (éducateurs, cadre, psychologue) et la détermination collégiale des préconisations à faire figurer dans les rapports éducatifs. Depuis la loi 2002-2, elles sont couramment destinées à la réalisation des projets personnels des mineurs en leur présence et en présence de leurs parents et référents de l'Aide Sociale à l'Enfance³¹³. Ces synthèses

³⁰⁹ « La théorie de l'intervention en psychiatrie sur laquelle repose la notion d'« équipe » dispose que, dans la mesure où un patient se présente sous de multiples facettes à l'ensemble des membres d'un personnel soignant, la recollection de tous les éléments de sa personnalité, conçue comme la clef de son rétablissement, peut se réaliser à condition que tous ces fragments épars soient livrés publiquement afin d'être soumis à une œuvre collective de reconstitution. » Albert Ogien, 1987, op.cit., pp. 74-75.

³¹⁰ « La notion même de « synthèse » suggère que cette réunion est le lieu où l'enfant est reconstitué comme une entité unifiée. » Céline Borelle, 2016, op.cit., p 163.

³¹¹ Voir au sujet de cet éclatement : Nicolas Dodier et Vololona Rabeharisoa, « Les transformations croisées du monde « psy » et des discours du social », *Politix*, vol. 73, n°1, 2006.

³¹² Le morcellement est ici conçu comme une conséquence non pas de la pathologie du patient mais du caractère diffracté, non-concilié, de son entourage. Voir à ce sujet : Claude Ouzilou, « « Réflexions faites » À propos d'interventions... dans des Établissements de soins », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, vol. 61, n°2, 2013, p 69.

³¹³ Deux composantes de la loi 2002.2 ici sont mises en œuvre : la participation de « l'usager » et de sa famille et le partenariat. Dans son article L. 312-7 spécialement dédié à la coopération, elle pose clairement le principe et les objectifs de la coopération sociale et médico-sociale. Il s'agit de « favoriser la coordination, la complémentarité et garantir la continuité des prises en charge et de l'accompagnement, notamment dans le cadre de réseaux sociaux ou médico-sociaux coordonnés » En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?>

« ouvertes » deviennent ainsi l'occasion, au-delà de la rédaction du projet, d'emprunter au quatrième type de synthèse décrit plus haut³¹⁴ soit de permettre au mineur, en assistant à la conciliation des professionnels et de ses parents, d'appriivoiser les conflits de loyauté qui peuvent le traverser pour parvenir peu à peu à se positionner³¹⁵. Cette évolution, applaudie par certains, est décriée par d'autres, Joseph Rouzel par exemple³¹⁶.

Le deuxième type de synthèses couramment adopté dans les foyers se place dans la lignée des synthèses-cliniques. Pratiquées dans un cadre fermé, réunissant uniquement les professionnels de l'établissement (éducateurs, cadre, psychologue), les synthèses visent ici la mutualisation des observations (réalisées par le personnel ou « collectées » par ses soins à l'occasion d'échanges avec l'enfant lui-même ou avec des membres de son entourage). Ces observations ainsi mises en commun vont nourrir, à l'occasion des synthèses, les analyses des éducateurs, du cadre et du psychologue. Ce dernier pourra à leur occasion formuler des hypothèses psycho-pathologiques au sujet de l'enfant. Une élaboration du psychologue (à partir de données recueillies en grande partie par les éducateurs) qui doit permettre en retour à ces derniers de se former : de se familiariser avec les raisonnements psychologiques, de mieux identifier le type d'observations susceptibles d'intéresser les psychologues et donc de développer (à la manière des internes et infirmières décrits plus haut), une plus grande aptitude à repérer, dans le cours banal de leur activité avec l'enfant, les éléments d'observation pouvant s'avérer pertinents d'un point de vue psychologique, qu'il s'agit donc de collecter.

[cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797417&dateTexte=&categorieLien=cid](http://legitext000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797417&dateTexte=&categorieLien=cid)
Consulté le 19 août 2019.

Cette loi a, par ailleurs, ouvert une importante brèche quant au secret professionnel. Voir à ce sujet : Brigitte Bouquet, 2012, op.cit., p 104.

³¹⁴ L'existence d'une difficulté importante pour les mineurs à faire face au caractère diffracté de leur accompagnement et aux relations antagonistes entre leurs proches étant, de même, soulignée par de nombreux chercheurs. Ainsi, par exemple, Pierrine Robin et Nadège Séverac racontent : « Chacun des protagonistes engagé auprès de Karima a un point de vue différent et une définition de l'autre, souvent négative. Elle est la seule à faire le lien entre tous ces acteurs qui ne se parlent pas, et elle se retrouve ainsi isolée dans une position de *go between*. Elle ne peut ainsi avoir affaire qu'à une réalité clivée, d'ordre conflictuel, non seulement dans le présent des relations entre les différents professionnels de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) et sa famille, mais aussi en elle, ce qui, dit-elle, lui « *fait mal* ». Les conséquences en sont une diffraction identitaire quasi inévitable obligeant les jeunes à un travail d'unification particulièrement intense, qui peut être aussi usant et trop lourd, comme l'exprime Karima : « *Tout ce qu'on a dans nos têtes, on n'a pas 45 ans pourtant.* » » Pierrine Robin et Nadège Séverac, 2013, op.cit., p 95.

³¹⁵ Pour un récit d'une synthèse de ce type voir Sydney Gaultier, « Les réunions de synthèses éducatives : espaces de socialisation, aspects de soi diffractés et processus cohésifs », *Enfances & Psy*, vol. 64, n°3, 2014, p 142.

³¹⁶ « L'accent mis, à juste titre, dans la foulée de la réforme du 2 janvier 2002, sur la notion de projet individualisé, a souvent pris l'aspect d'une contrainte et d'un incontournable. Il s'agit coûte que coûte de faire du projet. Le glissement sémantique dans maint établissement de « réunion de synthèse » à « réunion de projet » constitue un bon analyseur de cette perte de sens : comment en effet élaborer un projet éducatif si l'on court-circuite le temps de synthèse, riche des observations des différents interlocuteurs de l'usager, suivi d'un temps d'analyse nécessaire pour dégager la problématique spécifique du sujet dont on parle ? Faute de ces trois temps logiques : synthèse, analyse et projet, le projet lui-même qui n'en constitue que l'aboutissement se réduit comme peau de chagrin : il faut viser l'autonomie chez le plus jeunes ; et conserver les acquis pour les adultes handicapés. Ce n'est pas ma conception de la notion de projet, que j'ai par ailleurs largement exposée dans d'autres travaux » Joseph Rouzel, « Internat ou internement ? » in Joseph Rouzel (dir.), *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, 2015, p 148.

Les synthèses qui ont lieu dans l'établissement qui nous intéresse à l'occasion de cette thèse, s'appuient en grande partie sur ce modèle des synthèses-cliniques. Ce qui ne signifie pas, par ailleurs, qu'elles ne s'adosent pas sur d'autres emprunts ainsi que sur des inventions locales propres à cet établissement.

Ce modèle des synthèses-cliniques suscite, en outre, de nombreuses critiques en lien avec une importante controverse qui secoue le secteur depuis des décennies au sujet notamment de la place, en son sein, de la psychologie. Nous consacrons ici un encadré à la critique. L'occasion, de problématiser et de mettre en perspective - sans le réduire pour autant à un statut de cas-pratique - le travail mené par l'équipe et observé dans ce chapitre.

Que fait la psychologie dans les foyers ? Une présence controversée

L'emprise psychologique

De nombreuses recherches, pour la plupart sociologiques, se sont attelées à décrire depuis les années 1970 et jusqu'à aujourd'hui, l'influence voire la main-mise de la psychologie (et notamment de la psychanalyse) sur le travail social³¹⁷. En 1978, cinq ans après la parution de l'ouvrage de Robert Castel, *Le psychanalyste*³¹⁸ paraît *Le travail social* de Jeannine Verdès-Leroux, dans lequel elle décrit l'effet normalisant et dé-politisant de l'adoption par les travailleurs sociaux de méthodes telles que le casework.³¹⁹³²⁰ Plus récemment Jean-François Gaspar dans *Tenir*³²¹, s'intéresse au profil-type des travailleurs sociaux qui adoptent – non sans recherche par ce biais de légitimité - des postures de psychologues auprès de leur public. En outre, si la discipline est omniprésente, si ses représentants s'imposent parmi les cadres du secteur, si elle suscite un engouement chez certains travailleurs sociaux, ça n'est pas pour autant qu'un véritable accès à celle-ci leur est proposé. Ainsi Jacques Marpeau (lui-même psychologue) décrit la manière dont tout en étant mis à contribution à l'occasion des synthèses, les éducateurs n'en restent pas moins à la porte de la discipline. Les théories invoquées par les professionnels de la psychologie et les hypothèses diagnostics qu'ils posent, ne sont pas véritablement expliquées aux éducateurs de manière à ce qu'ils puissent se les approprier³²². Comme le fait remarquer Albert Ogien, seul

³¹⁷ « Il n'empêche que la psychanalyse, via le case-work et les fameuses réunions de synthèse, a constitué – et continue pour partie de l'être – une référence majeure qui a régné sans partage, au prix souvent d'un dogmatisme outrancier interdisant toute autre approche. » Jean-Yves Dartiguenave, « Chapitre 10. Les conditions de possibilité à une sociologie du travail social » in Association française pour le développement de la recherche en travail social (éd.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social ?*, Presses de l'EHESP, 2013, p 167.

³¹⁸ Robert Castel, *Le psychanalyste, L'ordre psychanalytique et le pouvoir*, Maspéro, Textes à l'appui, Paris, 1973.

³¹⁹ « Au service social, la psychologie et la "science psychanalytique" fournissent une technique, le case-work, particulièrement efficace pour transformer le jugement en fait scientifique ». Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1978, p. 51.

³²⁰ « Il s'agit d'un dispositif où des professionnels, médecins et psychanalystes, échantent et commentent des récits de cas cliniques issus de leur pratique. » Joseph Rouzel, « Les groupes Balint », in Joseph Rouzel (dir.), *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, 2015, p 20.

³²¹ Jean-François Gaspar, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, La Découverte, 2012.

³²² « Les difficultés rencontrées dans les réunions de synthèse tiennent en partie à des références dont la pertinence n'est pas explicitée au regard de la singularité et de la complexité de la situation particulière à travailler. » Jacques Marpeau, « Chapitre 7. Les phénomènes de captation », in Jacques Marpeau (dir.), *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable*, ERES, 2011, p 159.

en réalité le psychologue (ou selon les cas le psychiatre) est dépositaire des savoirs disciplinaires sur lesquels repose cette pratique « clinique ». Ainsi si les éducateurs participent de l'effort clinique, à l'occasion des synthèses, leurs possibilités de répondre au psychologue et de s'opposer à ses interprétations sont très limitées. Autrement dit, les éducateurs assistent (à) un exercice psychologique, ils ne mènent pas, quant à eux, cet exercice.

L'acculturation des éducateurs

De nombreux travaux, émanant cette fois principalement d'éducateurs et de chercheurs en didactique, en sciences de l'éducation et du langage et de l'ergonomie, soulèvent, un deuxième problème majeur : l'autonomie des éducateurs dans leur propre métier est en chute libre depuis des années. Comme le souligne Jean-Paul Bronckart³²³, c'est l'applicationnisme qui règne désormais en maître dans le secteur. Psychologues, gestionnaires mais de même sociologues³²⁴ participent d'une mise sous tutelle des éducateurs. Ainsi comme le souligne Laurent Ott: « Petit à petit, les éducateurs au sens large ne sont plus en charge de la conception, de la réalisation et de l'évaluation de leur action, mais au service de plans, de programmes, dont les tenants et les aboutissants leur échappent. Peu à peu, insensiblement, ils deviennent les exécutants de leur propre activité. »³²⁵

Face à cette « tutelle », les éducateurs - privés d'un langage propre (comme le souligne Marie Veniard, Laurent Cambon et Pierre Delcambre³²⁶) et privés, de même, pour la plupart d'entre eux de références quant à la pensée de l'éducation³²⁷ – demeurent sans voix. Et ne peuvent que faire le constat de leur

³²³ « entre les sciences humaines fondamentales et le domaine de l'éducation, se sont établis les rapports hiérarchiques et descendants de l'applicationnisme : les données scientifiques étaient injectées dans le champ pratique, la plupart du temps sans réelle prise en compte des multiples paramètres qui régissent ce dernier, dans une logique de facto selon laquelle ces paramètres encombrants n'auraient pas dû exister. » Jean-Paul Bronckart, « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in Jean-Michel Baudouin (éd.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur, 2001, p 136.

³²⁴ « Dès lors, dans les équipes de travail social, ceux - psychologues, psychiatres, ou autres sociologues... qui ne sont ni ES ni AS, ni parfois, par extension IS (infirmière spécialisée), deviennent des experts en charge de produire des informations aptes à éclairer l'action concrète d'autres praticiens mandatés pour cela ». Ignacio Gárate, « La question de la transmission l'obscénité du dire, la pudeur de l'écrit », *Journal du droit des jeunes*, vol. 207, n°7, 2001, p 17.

³²⁵ Laurent Ott, 2007, op.cit., p 75.

³²⁶ « Le manque de langage spécifique conduit les éducateurs à avoir recours au langage ordinaire ou bien à des emprunts à différentes disciplines. Ils se sont créés un ensemble de références collectives hétéroclites empruntant (par ordre d'importance, d'après Cambon 2009 : 115) à l'éducation et à la pédagogie spécialisées, à la psychanalyse, à la psychologie sociale et à la sociologie. Ce mélange, selon P. Delcambre (1994 : 7), les laisse « sans assurances dans la confrontation avec d'autres membres de l'équipe, tels que les pys ». ». Marie Veniard, « Manifestations discursives de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés », *Langage et société*, vol. 156, n°2, 2016, p 81. Elle cite Laurent Cambon, *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Une approche par les langages*, Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, Rennes, 2009. Et Pierre Delcambre, « Des écrits professionnels à l'écriture d'établissement », *Forum* 68, 1994.

Ainsi comme l'expliquent, de même, Sandrine Caroly, Catherine Teiger et Robert Villatte : « chaque intervenant social est appelé à combler ce vide et à s'autoprescrire le travail, sans bénéficié de référents autres que ceux qu'il peut emprunter à des disciplines extérieures et renvoyant à d'autres niveaux de professionnalité et d'opérationnalité que le sien ». Sandrine Caroly, Catherine Teiger et Robert Villatte, « 8. Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale » », in Marianne Cerf (éd.) *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Presses Universitaires de France, 2005, p 160.

³²⁷ « La domination des sciences psychologiques (qui n'est pas imputable aux «psy», évidemment) dans le champ de l'éducation ordinaire et de l'éducation spécialisée fait obstacle, depuis plusieurs décennies, à une réflexion collective sur l'éducation. » Yann Le Pennec, « Sur la dévaluation de la fonction éducative », *Journal du droit des jeunes*, vol. 215, n°5, 2002, p 33. « Le métier d'éducateur spécialisé est régulièrement décrit comme étant « en crise » (Cambon 2009 : 19), caractérisé par une identité incertaine, sans corps de références théoriques auquel se rattacher ».

impuissance. Ainsi, comme le souligne Claude de Jonckheere et Kim Stromza en prêtant à leur public des problèmes exclusivement psychologiques, les éducateurs s'enlisent dans une impossibilité d'agir. En, effet, si les personnes qu'ils sont censés accompagner souffrent exclusivement de problèmes psychologiques, n'étant ni psychologue, ni psychiatre que peuvent-ils bien faire à leurs côtés ?³²⁸

Quelle psychologie ?

Pour finir, le dernier point critique et non des moindres concerne la qualité du travail psychologique mené dans les foyers. Il est tout d'abord, un amalgame sensible, qui pourrait être qualifié de déterministe, entre le fait que des mineurs mis en difficulté par le comportement de leurs parents ou l'absence de ces derniers (et pour cette raison protégés) soient considérés d'emblée comme étant sujets à des désordres psychologiques. La clinique, cette technique d'observation, repose – en effet - sur le postulat de l'existence d'une pathologie chez le patient, une pathologie dont on observe « à son chevet » les effets, de manière à la diagnostiquer et à prendre la mesure de son évolution. Par cette *institutionnalisation* de la clinique dans les foyers, il s'agit donc d'attribuer une pathologie d'emblée à tous les enfants placés. Une sentence qui raisonne pour nombre d'entre eux comme un désaveu des capacités, et de la force de caractère, dont ils ont fait preuve jusque-là pour « s'en sortir » malgré les difficultés³²⁹.

En outre, un travail clinique est toujours mené dans une optique thérapeutique, se pose alors instamment la question du consentement de ces enfants à s'engager dans une thérapie. La réponse de nombreux psychologues qui consiste à expliquer que les enfants quand bien même disent « non », communiquent leurs demandes sur un mode symbolique³³⁰ (comme dans cette explication caractéristique rapportée par Didier Fassin : « Les jeunes nous demandent des entretiens de façon détournée. Ils vont transgresser,

Marie Veniard, 2016, op.cit., p 81.

Il semble important toutefois de souligner ici, l'existence d'une littérature riche en matière d'éducation en foyer (et en orphelinat) avec des auteurs tels que Fernand Deligny, Janusz Korczak, Ovide Decroly tout en soulignant leur faible retentissement en dehors des réseaux « militants » d'éducateurs spécialisés. Fernand Deligny, *Graine de crapule suivi de Les vagabonds efficaces et autres textes*, Dunod, Paris, 1998. Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant et Le Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, Réponses, Paris, 2006. Ovide Decroly, « L'examen des enfants au Foyer », La revue du Foyer des Orphelins, Juillet-Août-Septembre 1922. Jacques Lemaire, (dir.), « La cité joyeuse - la cité des orphelins, Bruxelles », La Pensée et les hommes, n°93, 2014. Sylvain Wagon, « Le « dispositif Decroly », un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930) », Les Études Sociales, n°163, 2016.

³²⁸ « Analyser les comportements de Christine en termes de symptômes d'autre chose contribue à mettre les éducateurs hors jeu puisque cette autre chose, l'économie du psychisme n'est accessible que dans la cure psychothérapeutique. Nous nous demandons pour quelles raisons analyser les comportements de Christine en terme psychodynamiques, si cette analyse les met hors jeu et s'il n'y a pas une forme de construction des problèmes de Christine qui permettrait l'agir éducatif. Quel est le modèle que l'équipe peut construire qui ne les réduirait pas à l'impuissance face à des situations comme celles de Christine ? » Claude de Jonckheere et Kim Stroumza, *La vitalisation au cœur de l'intervention. Analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*, Éditions IES, Le social dans la cité, Genève, 2012, p 45.

³²⁹ Ajoutons que cela intensifie une projection sur les enfants - des problèmes qu'ils ont rencontrés - déjà engendrée par le placement lui-même « Les placer revient à projeter le problème sur eux [...] et à investir et développer des champs de travail éducatif et thérapeutique stériles, puisque partis sur des fausses pistes, et du même coup pathogènes pour les enfants. » Nicole Maillard-Déchenans, *Maltraitance sociale à l'enfance. Témoignage d'une institutrice en Foyer de l'Enfance*, Les éditions libertaires, los solidarios, Toulouse, 2004, p 80. Fernand Deligny avec son franc parlé explique quant à lui : « Il y a trois fils qu'il faudrait tisser ensemble : l'individuel, le familial, le social. Mais le familial est un peu pourri, le social est plein de nœuds. Alors on tisse l'individuel seulement. Et l'on s'étonne de n'avoir fait que de l'ouvrage de dame, artificiel et fragile. » Fernand Deligny, *Graine de crapule suivi de Les vagabonds efficaces et autres textes*, Dunod, Paris, 1998, pp. 42-43.

³³⁰ Voir à ce sujet Jacques Robion, « Normalisation ou subjectivation ? Le temps des psychodérapeutes », *Dialogue*, vol. n° 159, no. 1, 2003, p 3.

dépasser des limites. Les entretiens ont lieu souvent après un acte posé par un jeune. »³³¹), n'est pas tout à fait convaincante puisqu'elle réduit à néant toute possibilité « véritable » de s'opposer.

Par ailleurs le fait même que certains enfants refusent – au-delà des mots - de se rendre en entretien avec le psychologue, ne vient pas empêcher l'élaboration par ce dernier – comme on le voit dans le cas de synthèses-cliniques - d'hypothèses psychopathologiques à son sujet. Les psychologues privés de la possibilité de mener leurs propres observations, privés de rencontres avec l'enfant, peuvent ainsi toujours travailler à partir des observations de l'entourage de ce dernier³³². Un travail sans l'enfant, qui pose, un problème de consentement pour les enfants qui refusent un suivi mais qui pose, de même, un problème (peut-être plus sensible encore) dans le cas des enfants qui acceptent et participent à celui-ci. Comment pourraient-ils à l'occasion de leurs rencontres avec le psychologue, s'élaborer et se *subjectiver* en toute liberté (une règle habituelle des psychothérapies) alors que ce dernier, le psychologue, a accès à leur insu à de nombreuses informations les concernant et qu'en outre il communique ses analyses à des tiers (aux éducateurs, aux cadres, au juge, à l'inspecteur)³³³ ?

Cette psychologie pratiquée dans les foyers est qualifiée de *psychodérapié* par Jacques Robion (psychologue ayant lui-même exercé dans des établissements de la protection de l'enfance). Il interroge (tout comme certains éducateurs de l'équipe l'avaient fait au cours de la réunion présentée dans le précédent chapitre), les raisons pour lesquelles les enfants vivant en foyer – alors même qu'est présupposée chez eux une détresse psychologique – se voient traités d'une telle manière et privés en outre (par cette *internalisation* du soin) de la possibilité de bénéficier de véritables psychothérapies (d'une « chambre à soi » pour reprendre une expression de Virginia Woolf³³⁴) auprès de soignants libéraux à l'extérieur des établissements et en toute indépendance eu égard à ceux-ci.³³⁵

³³¹ Extrait d'une recherche de Didier Fassin dans un point-écoute-jeune animé par des psychologues en Seine-Saint-Denis. Didier Fassin, « 4. Un dispositif d'observation psychologique » in Didier Fassin (dir.) *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, La Découverte, 2004, p 93.

³³² Au sujet de ce type de pratiques, le psychanalyste Ignacio Gárate explique : « il est tout à fait regrettable que des travailleurs sociaux se soumettent à l'empire du savoir psychanalytique lorsque celui-ci, sorti de son lieu d'efficacité - la clinique – ne fait que recouvrir les points aveugles de celui qui s'en fait une coiffe : l'imposture de la prise de pouvoir. » Ignacio Gárate, 2001, op.cit., p 20.

³³³ Les psychologues rédigent eux aussi des rapports.

³³⁴ Virginia Woolf, *Une chambre à soi*, 10/18, Littérature étrangère, 2001.

³³⁵ Cette question de l'« internalisation » du soin psychologique dans les foyers peut évidemment être étendue à d'autres structures de travail social. Ainsi Coline Cardi explique à propos d'un foyer maternel : « Le rôle du psychologue est déterminant : il sert de référent lors des réunions d'équipe ; son bureau est le seul auquel je n'ai pu avoir accès. C'est lui notamment qui, avec le chef de service, reçoit et décide de l'admission d'une femme. Lors des entretiens d'accueil, la possibilité pour les femmes d'objectiver leur situation en termes psychologiques est déterminante. De même, si le suivi psychologique se fait « sur demande », il est perçu comme le signe d'une réelle coopération de la part des mères. Les femmes elles-mêmes reconnaissent aller voir « le psy » pour « ne pas être emmerdées », tout en soulignant la difficulté de se livrer à quelqu'un faisant partie du service, et donc du dispositif de surveillance. » Coline Cardi, « La « mauvaise mère » : figure féminine du danger », *Mouvements*, vol. 49, n°1, 2007, p 34.

2. Organisation formelle des synthèses au foyer Suroît

A la manière des pages de gauche et de droite de l'agenda, des discussions projectives et rétroactives des réunions, il s'agit de distinguer au sein des synthèses qui ont lieu au foyer deux espaces distincts de parole : l'exposé (en charge du référent de l'adolescent) et la discussion collective (à laquelle tous les membres présents sont invités à participer).

Quand tout se passe bien, l'« exposé » n'est pas préparé spécifiquement pour la synthèse. Il s'agit tout simplement du brouillon du rapport que le référent est en train de rédiger en prévision de l'audience à venir de son référent. La synthèse est donc l'occasion pour le référent de mettre en discussion ses observations et de collationner celles de ses collègues avant de passer à la rédaction finale³³⁶. Ainsi les synthèses reprennent la trame des rapports et suivent le déroulé de chacune de leurs parties³³⁷. Généralement six thèmes : l'historique de la situation, la vie de l'adolescent au foyer, sa famille, sa scolarité, sa santé, ses activités. C'est donc tout d'abord sur leur connaissance du cinquième médiateur que nous étudierons : les rapports que les référents doivent s'appuyer pour préparer leur exposé. Une connaissance de la trame de ces écrits, de leur contenu mais aussi de la posture qu'il s'agit d'arborer pour les rédiger. Les éducateurs peuvent dire de nombreuses choses en synthèse qui seraient jugées tout à fait irrecevables, déplacées dans les rapports, ils peuvent même faire usage des tournures plus familières qu'à l'accoutumée, toutefois la rupture avec certaines postures qu'ils arborent au quotidien et dans les médiateurs précédents se doit d'y être d'ores et déjà consommée. S'ils peuvent en réunion être "ronchons", critiquer le foyer, dire que ça n'est pas juste, s'ils peuvent dans les transmissions se montrer un peu "sonnés", un peu déboussolés, en difficulté, s'ils peuvent dans l'agenda se perdre entre les lignes, à partir des synthèses se resserre le corset. Il est temps d'arrêter de déplorer : ce qu'ils ont raté, le comportement des adolescents, celui du chef qui n'en fait qu'à sa tête, celui des collègues qui ne sont décidément pas au rendez-vous. Il est temps d'avalier, de ravalier, de se calmer. Adoptons quelques instants la posture justement du chef de service pour bien comprendre le déplacement attendu ici. Toute l'agitation entrevue dans les médiateurs précédents c'est l'agitation somme toute normale d'un foyer. Il y a des problèmes certes, de gros problèmes de l'ordre de ceux qui poussent individuellement les éducateurs au départ. Toutefois le foyer – comme les autres établissements de ce type qui rencontrent les mêmes difficultés – continue de tourner. Pour le chef de service qui a vu et revu des équipes, tous ces problèmes c'est la stricte normalité. Il n'y aura pas de coup de baguette magique, de solution miracle, d'amélioration radicale. Le travail c'est ça ! Il est chaque jour là, ni plus, ni moins égal à lui-même avec son lot de crises, de mésententes, de violence, de craquages, de claquements de porte et de chambardements. Chaque jour, il faut continuer à se frayer un chemin entre les branches, continuer à faire ce

³³⁶ Dans les faits, comme déjà évoqué, il est courant que les synthèses interviennent (quand elles interviennent), un peu n'importe quand. Toutefois, réels brouillons de rapports ou écrits produits uniquement pour l'occasion, les synthèses reprennent dans l'ordre les différentes parties de ceux-ci.

³³⁷ Nous aurons l'occasion d'en parler évidemment plus en détail dans la partie rapport, il s'agit juste de souligner ici que les rapports présentent des trames très ressemblantes mais qu'il n'existe pas un modèle unique de rapport. Les parties de ceux-ci comme leur ordre d'enchaînement peut ainsi varier d'un rapport à l'autre.

pourquoi on est là, c'est-à-dire exactement ce que les éducateurs de cette équipe font, bon an mal an, déjà. Dans la perspective des rapports (de la transmission à ceux qui justement ne sont pas là), il s'agit non pas de tout élaguer, de tout régler, mais de se frayer un chemin, de trouver l'angle, le point de vue, l'entrée pour parler d'un adolescent, de sa vie au foyer, de sa famille, de sa scolarité, de sa santé. Alors à celui qui expose – et le terme est bien choisi – ce qui est demandé : c'est de prendre de la hauteur, d'offrir une vue dégagée, de ne pas parler de tout (surtout pas de tout !) mais de parler de choses qui seront facilement compréhensibles par les futurs lecteurs des rapports.

2.1. la discussion collective

Après chaque partie d'exposé, la parole est « à la salle ». C'est le temps des récits : des grands récits d'événements jugés particulièrement marquants pour l'adolescent et des petits récits caractéristiques de son comportement. C'est l'occasion aussi de produire des intrigues et d'échafauder des hypothèses interprétatives et explicatives, de dessiner des schémas comportementaux et relationnels.

Pour produire ce travail d'analyse, les membres font en quelque sorte passer des épreuves à l'adolescent ou plus exactement ils lui font repasser les épreuves qu'il a vécues ou qu'il vit actuellement et ils décrivent : ce que les situations dans lesquelles il se trouve lui font, comment il y fait face. Les membres s'intéressent, de même, aux épreuves que l'adolescent quant à lui génère à l'endroit de ceux qui l'entourent : à son effet.

Au fur et à mesure de la discussion, les regards des uns et des autres, leurs réflexions et leurs commentaires sont dirigés sur des aspects de l'adolescent jugés caractéristiques et les membres tentent de tirer des conclusions, d'identifier des prises mobilisables et communicables. Sorte de mode d'emploi de l'adolescent : *comment se comporter avec lui ? Que faut-il penser de ce qu'il fait ? Comment faut-il le prendre ?*

2.2. Les manifestations du public

Dans un contexte de liberté relative de parole, propice aux monologues, deux activités courantes en synthèse : l'approbation et le questionnement permettent de vivifier et de maintenir le caractère collectif et participatif de la discussion.

Ainsi, au cours de la synthèse, les membres contractent régulièrement des tours de parole, qu'on pourrait presque qualifier « d'ambiance ». Ils manifestent par leurs biais leur écoute et leur intérêt pour ce qui se dit. Certaines de ces approbations vont même au-delà, nous les nommons « des manifestations de bon public ». Elles constituent des *back-channels* particulièrement puissants. Elles signalent tant l'accord et le fait d'avoir été convaincu par ce qui vient d'être dit que la capacité des membres à appréhender les émotions du locuteur ou des personnes dont il est en train de parler. Elles sont l'occasion de rendre visible l'empathie des membres, leur capacité à ressentir littéralement ce qui est dit. Ainsi alors qu'un membre vient de décrire la tristesse d'une personne X, un deuxième membre commente cette description en

épousant un ton des plus affectés. Ainsi alors qu'un membre vient de faire part de la manière dont une personne Y lui a manqué de respect, un autre lui fait écho en adoptant un ton affligé. Ce phénomène, absent des réunions, joue certainement un rôle décisif dans l'apaisement des débats³³⁸.

Les membres à l'occasion des synthèses posent de même des questions. Les questions représentent en moyenne 8 % des tours de discussion collective. La plupart d'entre elles s'adressent au membre qui est en train de parler et servent à obtenir des précisions sur le récit qu'il est en train de faire. Elles peuvent de même servir à ré-orienter, non sans délicatesse généralement, la discussion.

2.3. Les questions correctives

Dernière particularité des synthèses, à souligner, avant d'entrer dans le vif du sujet, elles sont de même des espaces de formation. Le chef de service est présent et puisque l'exposé du référent est censé être le brouillon du futur rapport qu'il aura à corriger, elles sont d'ores et déjà l'occasion pour lui d'en signaler les faiblesses.

Ainsi, le chef de service – et c'est le seul membre des synthèses autorisés à le faire - intervient-il au cours des exposés en posant des questions, que nous qualifions de correctives. Elles ne visent pas tant des réponses que l'identification par « l'exposant » de ses errements. Elles sont en quelques sortes les questions que ce dernier aurait dû se poser.

La possibilité pour Tahar de mener ce travail (sur lequel nous reviendrons à l'occasion de l'étude de la discussion) dépend entièrement de sa capacité à conserver une certaine distance avec ce qui est en train d'être dit. Dès lors qu'il se laisse, lui-même, prendre dans les échanges – ce qui arrive couramment au cours des synthèses, on voit décliner son habileté à soulever ces questions. Notons ici que les synthèses semblent mobiliser de façon assez épuisante le chef de service. Non pas - même au contraire - parce que sa charge de travail y est plus importante qu'en réunion mais parce qu'il maîtrise beaucoup moins la situation. Il se doit d'intervenir par petites touches au gré des occasions qui se présentent. Il doit former son équipe mais aussi l'encourager pour qu'elle accède à un point de vue un peu plus élevé sur le travail qu'elle fait, il doit de même laisser la place au référent pour qu'il mène son exposé. Il doit laisser faire tout en restant suffisamment alerte pour intervenir en cas de problème. Et puis il doit, dans une certaine mesure aussi, participer.

³³⁸ « le travail d'une équipe peut être soutenant et contenant pour chaque soignant à condition qu'il puisse savoir que son témoignage peut être entendu et susciter la réflexion de tous. » Claude Ouzilou, 2013, op.cit., p 68.

3. La synthèse

Aujourd'hui, jeudi 29 Janvier 2015, c'est, comme nous l'annoncions en introduction, la synthèse de Paul. Il est loin d'être l'aîné du groupe, il est plus jeune qu'Abdoulaye, Sanaa, Walid et Yacine (du moins sur les papiers) toutefois avec ses 2 ans ½ d'ancienneté, c'est le plus vieil habitant du foyer. Et puisque c'est Paul qui est à l'honneur et que tous les débats porteront sur lui pendant une heure, c'est Mélanie sa référente qui est au four et au moulin. C'est elle qui a préparé la synthèse.

Il est environ onze heure et demie. Après près de deux heures de réunion et une pause, chacun des présents du jour a repris sa place autour de la table. Mélanie a sorti de son sac un document rédigé (du moins en partie) et l'a posé devant elle. Tout le monde : Tahar (le chef de service), Hanaé, Adil, Fatou, Julie³³⁹, Abigaël (une psychologue remplaçante) et exceptionnellement Sofiane, un veilleur³⁴⁰ (qui n'interviendra à aucun moment au cours de la synthèse) la regarde. Tahar lui donne la parole, la synthèse débute.

3.1. Histoire de Paul

Épisode 1 partie 1 : Exposé³⁴¹

Tahar : Paul ? Mélanie ?

Mélanie : Paul Tchombé.

Né le 5 Avril 1998. Ça fait dix sept ans³⁴². Paul est arrivé à Suroît le 15 Juillet 2012 et il vient de Jules Michelet où il y a un âge limite de 14 ans pour les garçons. Et l'ASE de Barnonville l'a donc envoyé chez nous. Il est d'origine centrafricaine. Il est arrivé en France, il avait à peine neuf ans. Il est venu en France accompagné par son oncle paternel afin de trouver une vie meilleure d'après son oncle.

Au pays, il vivait avec son père et son oncle. Ses parents se sont séparés quand il avait 3-4 ans. Sa mère est repartie vivre en province. Donc, il n'est qu'en contact avec sa famille paternelle. Et donc quand il est arrivé en France, il a rejoint son cousin Gatien³⁴³ qui avait dix ans de plus que lui. Donc, il a été hébergé par des amis de la famille parce que Gatien n'était pas chez ses parents et dans une situation instable. N'étant pas en lien et en conflit avec ses propres parents, il ne pouvait pas s'occuper de son cousin. Donc Paul a un peu transité chez des amis de la famille et ça n'a pas pu durer longtemps car il a été déscolarisé pendant un an. Donc du coup, Gatien, donc son cousin, a sollicité l'ASE. Donc en février 2009 et donc il a été pris en charge par l'ASE de Barnonville qui l'a placé en famille d'accueil dans un premier temps.

En mars 2009, il y a eu une assistance éducative qui a été ordonnée par le magistrat et ensuite il a fait le placement familial CPFSE et ensuite, il est passé par Jules Michelet pendant trois ans.

Tahar : Pourquoi ce changement autour de la famille d'accueil ? Pourquoi ce changement d'orientation ?

Mélanie : Bah... C'était transitoire, il n'y avait pas de projet

Tahar : Il est resté combien de temps ?

Mélanie : Euh quelques mois de mai à Juillet

³³⁹ La sixième éducatrice de l'équipe, Louise est en congé.

³⁴⁰ Durant une courte période, quelques mois en ce début d'année 2015, chaque semaine un veilleur a été convié à participer aux réunions et aux synthèses des éducateurs. Une expérimentation menée à la demande du directeur, suite à de nombreux conflits entre éducateurs et veilleurs. Une sorte, pour ainsi dire, de stage interne à la découverte des métiers des autres dans l'espoir d'une meilleure compréhension mutuelle à l'avenir.

³⁴¹ La synthèse compte douze épisodes (autrement dit douze transitions entre des moments d'exposé et des moments de discussion collective).

³⁴² Juste en écho à la réunion, on voit ici à l'occasion de la synthèse qui a lieu plus de trois mois avant son anniversaire que les dix-sept ans de Paul sont déjà, par Mélanie, entérinés.

³⁴³ Ajoutons ici pour prévenir toute confusion que Gatien n'est pas le fils de l'oncle de Paul déjà cité. Il est le fils d'un autre frère du père de Paul.

Tahar : c'est dans le cadre de l'urgence c'est ça ?

Mélanie : Ouais, il n'y avait pas de solution durable chez Gatien, sa seule personne ressource en France. Donc, il est arrivé chez nous en Juillet 2012. Gatien a eu des droits de visite et d'hébergement et il y a eu un truc un peu trouble. Il a eu un retrait des droits de visite et d'hébergement et après ça ça a été ré-accordé. C'est bizarre, on n'a jamais su.

Hanaé : on ne sait pas pourquoi...

Mélanie : Ouais c'est assez trouble mais je pense que c'était en attendant qu'il se stabilise parce que lui-même, Gatien, était dans la précarité.

Fatou : C'était en quelle année ?

Mélanie : [elle ne répond pas à Fatou et conclut cette première partie sur l'histoire de Paul] Donc le cousin s'installe vraiment tout seul et peut accueillir Paul le week-end et les vacances Donc voilà...

Après une petite introduction présentant les circonstances de l'arrivée de Paul à Suroît, Mélanie remonte le temps depuis sa naissance, sa petite enfance, son arrivée en France, ses premiers placements. Cet exercice nommé *anamnèse*, donne à voir un intérêt pour le passé autrement plus étendu qu'au sein des médiateurs précédents. Le propos se veut factuel : dates, âges, noms des structures, pays et villes où il a vécu sont là pour le rappeler. Il ne s'agit pas ici de donner son opinion, et pour s'en défaire on remarque la citation de l'oncle : « afin de trouver une vie meilleure » et l'usage de l'expression « au pays », *pastiche* de la parole du public dont on se montre ainsi capable d'adopter le point de vue.

L'exposé rédigé sous les yeux Mélanie parle en y jetant fréquemment des coups d'œil. Elle va à la pêche aux informations dans son document et elle reformule d'où l'usage répétitif de « donc » caractéristique de l'exercice qu'elle est en train de mener. C'est, par ailleurs, certainement une vraie première partie de rapport qu'elle a sous les yeux, le contenu et la progression du propos en est caractéristique.

Cette reprise, au moins partielle, d'un rapport déjà écrit n'est néanmoins pas une garantie. En questionnant cette partie, il est fort à parier que Tahar réagit au fait que Mélanie ne semble pas s'être, tout à fait, réappropriée l'exercice qui lui était demandé. Tahar s'attaque ici à une pratique très courante qui consiste à recopier les parties historiques des rapports d'années en années sans que les nouvelles mains et nouveaux copieurs s'intéressent de leur côté à véritablement retracer le parcours des adolescents au sujet desquels ils écrivent. Quelques approximations mettent certainement la puce à l'oreille de Tahar notamment l'absence de régularité dans la manière dont les trois premiers lieux de placement de Paul sont présentés. Mélanie donne à propos du premier uniquement le mode d'accueil (famille d'accueil), à propos du deuxième deux informations le type de structure (placement familial) et le nom de l'association (CPSFE) sans remarquer visiblement qu'il s'agit aussi d'une famille d'accueil et pour finir elle ne donne au sujet du troisième lieu que le nom de l'association gestionnaire (Jules Michelet)³⁴⁴.

³⁴⁴ Dans ce dernier cas, il est probable que Tahar réagisse, de même, à l'indexicalité du propos de Mélanie. Si tous les membres autour de la table savent très bien à quel établissement elle fait référence, car il se situe à quelques centaines de mètres du foyer et que Paul n'est pas le seul adolescent du groupe à l'avoir fréquenté, sorti du foyer l'appellation « Jules Michelet » est particulièrement vague car l'association gère une dizaine d'établissements dans le département. Or dans la perspective du rapport, Mélanie doit d'ores et déjà faire preuve de sa capacité à s'adresser à d'autres acteurs.

Les questions correctives, que lui oppose Tahar, sont vagues car, comme déjà évoqué de même, elles ne visent pas à une correction du discours mais à une correction de l'attitude. Ce qui importe c'est d'inviter cette dernière à faire preuve de façon continue et dans tout ce qu'elle entreprend : d'une curiosité professionnelle, d'un goût pour le questionnement et d'une appétence pour le sens des choses.

Tahar n'est pas un enseignant, il ne donne pas de consignes. Sa ressource c'est d'être capable de faire émerger chez lui, en se mettant en situation : les questions qui s'imposent. Ensuite tout est affaire de répétition jusqu'à ce que les éducateurs soient à même de se poser, eux-mêmes, ces questions. Rappelons que cette prérogative du chef de service lui est exclusivement réservée. Ainsi au cours de cette première partie de synthèse Fatou réalise aussi une question corrective, elle est laissée sans réponse par Mélanie. Hanaé de son côté produit une première manifestation « de bon public ». Mélanie vient d'essayer les trois premières questions correctives de Tahar et de répondre à la dernière quand Hanaé prend la parole empêchant ainsi potentiellement Tahar de continuer. Le ton intrigué d'Hanaé qui semble très inspiré par ce que Mélanie vient de dire, vient de suite établir le caractère inoffensif de sa prise de parole. Hanaé semble presque avoir saisi les derniers termes du tour de Mélanie : « bizarre » et « on n'a jamais su » à la manière d'un comédien qui s'entraîne à dire son texte après lecture d'une didascalie.

3.2. Sa vie à Suroît

Épisode 1 Partie 2 : Exposé

Mélanie (suite) : Alors au niveau de sa vie à Suroît. Paul avec ses pairs peut-être très en lien. Il a des liens d'amitié comme il peut être très moqueur, très cassant à sa façon de s'exprimer. Bon ça, je pense que vous avez remarqué quoi. Donc peut-être : être vigilant à sa façon d'être. Il peut avoir des mots durs même si ça fait rire. lui dire que voilà, il y a des choses qui ne se disent pas. Il peut être très moqueur, il faut le stopper dans ses moqueries quand même, ça peut être très blessant pour ses autres pairs. Sinon... Il a une place entière. Il a même une place en quelque sorte d'intouchable [*au sens d'inattaquable*]. Paul c'est un gamin qui ne se fait jamais attaquer par les autres, jamais moquer jamais.

Tahar : ça c'est une observation, c'est le groupe qui dit ça ?

Mélanie : Non c'est moi. [*rires*]

Tahar : c'est toi qui dis ça ?

Mélanie : Bah oui mais je ne sais pas c'est...

Mélanie vient d'entamer la deuxième partie de son exposé qui porte sur la vie de Paul à Suroît. Il est de coutume dans les rapports de découper cette partie en deux sous parties : les relations avec les autres « jeunes » et les relations avec le personnel du foyer.

Elle ne lit plus désormais, il ne se trouve sur son papier que quelques idées sous forme d'items. Elle regarde ainsi plus posément son auditoire et s'adresse d'ailleurs directement à ses collègues : « bon ça, je pense que vous avez remarqué ». On voit avec cette première interjection et ce qui suit que Mélanie envisage cet exercice comme une occasion, non pas uniquement de préparer son rapport, mais aussi d'informer ses collègues. Elle investit ici un rôle d'ancienne (face notamment à Hanaé, Julie et Adil). Elle signale, elle prévient, elle conseille.

Elle est interrompue par une nouvelle question corrective de Tahar qui s'en prend ici à une manière de s'exprimer emblématique de certains éducateurs : « Paul c'est... ». Il tente avec les moyens du bord d'induire chez Mélanie un peu de doute, un peu d'air, un peu de jeu entre sa perception du monde et le monde tel qu'il est. Mais ce qu'il entreprend n'a rien d'évident.

Épisode 2 : discussion collective

Hanaé : bah oui, c'est partagé

En chœur : *[Tout le monde acquiesce]*

Julie : Personne ne moufte s'il dit un truc. Tout le monde s'écrase. Sanaa la prems.

Fatou : Il fait pas de bruit. C'est pas quelqu'un qui va crier ou qui va menacer mais il peut être très fin...

Mélanie : Vicieux aussi

Fatou : oui, vicieux. Oui, la relation de Paul au groupe...

Mélanie : c'est pas simple

Fatou : c'est pas simple du tout.

Comme Mélanie, ses collègues ont compris que Tahar remettait en cause ici le caractère fondé de l'observation qu'elle vient de produire. C'est donc en qualité de témoins qu'ils interviennent pour corroborer ses propos. Les éducateurs se complètent les uns, les autres, opérant une montée en charge jusqu'au fameux qualificatif « vicieux ». Chacun amène pour ainsi dire un peu, prenant à l'occasion la température, pour finalement déployer un portrait de Paul – du moins de ce qu'il peut être – qui n'est pas des plus avantageux.

A la fin de ce petit enchaînement, c'est Fatou qui signale à Mélanie en répétant en écho sa phrase et en ajoutant « du tout », en apportant autrement dit rien de nouveau que tout a été dit et que l'exposé peut être repris.

Épisode 3 : Exposé

Mélanie : Et du coup l'équipe éducative, quoi, les adultes en général ça peut être compliqué aussi. Il peut mettre du temps à entrer en relation. Déjà, il faut gagner sa confiance. Et puis même au sein de l'équipe éducative, il peut avoir des problèmes : ça bloque avec certaines personnes. Et il est un peu buté là-dessus. Ça peut se dénouer comme on a pu le voir l'année dernière avec certains collègues : ça s'est dénoué mais il peut être dur. Enfin, je pense que vous l'avez déjà vu. Entrer en relation avec lui... il peut être très fermé.

Hanaé : *[Rires approbateurs]*

Mélanie : Et il joue de ça, je pense des fois.

Adil : Ah oui ! Il faut du temps !

Mélanie : Faut du temps, oui, mais il faut aller le chercher. Des fois, faut aller à la pêche. Moi, je sais que pour entrer en relation avec lui, j'ai été à la pêche. J'allais le chercher car il y avait un truc qui m'intriguait chez ce gamin. Il est assez intrigant.

Hanaé : Il joue beaucoup en tout cas. Il met en scène et il se met en scène d'une manière !

Mélanie : Oui, oui, oui. Et il sait ce que ça génère aussi.

Mélanie continue dans cette partie à s'adresser à ses nouveaux collègues et à leur donner des conseils. La petite pause qu'elle entreprend au cours de la phrase : « Entrer en relation avec lui... il

peut être très fermé » est une invitation à rebondir lancée à ces derniers. L'*ajour*³⁴⁵ est ici particulièrement explicite. Il intervient au cours de la phrase et non à la fin. La conclusion est déjà-là. Les uns, les autres ne sont pas invités à poursuivre son propos mais à l'illustrer. Toutefois, Mélanie vient, en fait et visiblement bien malgré elle, de lancer la discussion collective, la plus longue de la synthèse. Un épisode qui représente à lui seul près de la moitié de celle-ci.

Épisode 4 Partie 1 : Discussion collective

Tahar : C'est très théâtral.
Hanaé : Et un peu dérangent, du coup.
Fatou : moins maintenant, je trouve.
Julie : je le trouve psychologiquement très...
Fatou : Ce qu'elle dit Julie là pile poil. J'allais dire qu'avant c'était ça - qu'on se demandait : qu'est-ce qui se passe dans la tête de Paul ? - moins maintenant. Il se met moins en scène là... là-dedans qu'avant. C'est-à-dire qu'avant, il pouvait – quoi je sais pas par exemple - être dans le couloir dans le noir ou dans la salle commune et se mettre à crier, à rire ou avoir des comportements très, très, très, très bizarres. Après, il y avait des choses plutôt pas mal autour de la sexualité.
Hanaé : ça, il le fait encore.
Adil : oui, toujours.
Hanaé : il montre ses fesses.
Fatou : ... des soucis avec des jeunes : un jeune parce qu'il lui avait tripoté les fesses.
Tahar : Il ne lui avait pas tripoté les fesses. Il lui avait mis un doigt dans les fesses.
Adil : Ah oui. J'ai entendu cette histoire.
Fatou : ça avait été très, très, très loin. C'était un jeune mineur isolé
Tahar : Adbou, il avait été très...
Hanaé : bah oui c'est clair.
Mélanie : C'est un viol !
Hanaé : bah oui c'est clair.
Julie : C'est ça, en fait, qu'il renvoie. Les autres sont un peu objet *quoi*. Je ne sais pas s'il arrive à se projeter dans l'autre *quoi*.

Tant qu'un sujet n'est pas véritablement lancé, les membres comme on le voit au début de cette discussion se complètent tout en se nuancant. Ici Fatou nuance Hanaé, puis Hanaé nuance Fatou. Jusqu'à ce que l'histoire d'Abdou stabilise la discussion et que les membres se complètent désormais, non plus pour se nuancer mais pour monter en gravité.

On peut ici observer un autre phénomène qu'on va retrouver tout au long de la synthèse et qui concerne le couple Tahar/Fatou. Les deux plus anciens corrigent mutuellement leurs souvenirs³⁴⁶. Ils n'en sont évidemment pas à leur première synthèse sur Paul. Les événements qu'ils évoquent sont ici ressassés. On ne saurait dire quelle est la part dans ce qu'ils disent de répétition, s'ils livrent leurs observations ou celles des autres éducateurs qui les accompagnaient jadis dans cet exercice, s'ils corrigent leur souvenir de Paul ou leurs souvenirs des précédentes synthèses. Toutefois, ils progressent désormais au coude-à-coude et

³⁴⁵ Ce terme emprunté au domaine de la couture, « Une pièce de tissu ajourée présente de petites ouvertures, parfois traversées par un ruban ». désigne des petites ouvertures à l'intérieur du discours d'un locuteur autorisant des interventions brèves de son auditoire. Esther González Martínez, 2001, op.cit., p 90.

³⁴⁶ Au moment de cette synthèse, Tahar travaille à *Suroît* depuis trois ans, Fatou deux ans et Mélanie, quant à elle, un peu plus d'un an.

se comprennent, identifient ce à quoi ils font allusion, à demi-mot. C'est le cas ici pour l'histoire d'Abdou, tout de suite identifiée et rectifiée par Tahar.

Cet épisode est l'occasion, de même, de souligner qu'il faut généralement l'événement de ces synthèses pour que les "cadavres" sortent des placards. Si les informations circulent à grande vitesse et par le biais de nombreux médiateurs, de nombreux canaux, Julie, Hanaé sont là depuis des mois et n'ont jamais entendu parler de cette histoire comme d'ailleurs des autres révélations qui suivront au cours de la synthèse.

Observons de même ici que le "bon public" étend sa mission à la discussion collective. Ce qui s'exprime à travers l'empathie quant à ce qu'Abdou a subi, c'est aussi une empathie des nouveaux membres vis-à-vis des anciens. Une compréhension de l'importance de ce qu'ils ont eu à gérer, de ce qu'ils ont traversé. Le ton qu'Hanaé emploie en prononçant « *bah* oui c'est clair » est particulièrement affecté. Un peu à la manière dont elle se serait exprimée face au jeune homme livrant son témoignage pour lui signifier son droit d'être triste, en colère, révolté. Ainsi elle se met, pour ainsi dire, à la place de Tahar et Fatou au moment où ils ont dû exprimer leur empathie à Abdou. Leur donnant ainsi l'assurance de la prise en compte avec toute la gravité nécessaire de ce qui s'est passé. A sa suite, Mélanie en qualifiant les faits et Julie en rebondissant sur la personnalité de Paul en font de même.

Épisode 4 Partie 2 : Discussion collective

Fatou : L'histoire qu'il y a eu avec Yacine³⁴⁷ et *bah* justement. J'en ai parlé avec quelques adultes et tout le monde pensait que Paul avait un rôle dans l'histoire mais ne savait pas lequel mais c'est sûr qu'il était dans l'histoire. L'éduc d'en bas, les veilleurs, tout le monde savait que Paul avait joué un rôle, qu'il manipulait les uns et les autres, qu'il envoyait un peu tout le monde mais lui n'était pas dans l'histoire. Et quand les autres ont été questionnés, ils disaient tous : « non, non Paul, rien à voir ».

Hanaé : ils osent pas. *ouais*

Fatou : Je raconte cette histoire-là parce que c'est pareil pour tout. Il va se passer quelque chose sur le groupe. Plein de fois, j'ai dû le reprendre parce que voilà, il y avait des choses. Tu voyais Sanaa : « non, non, il n'a rien fait ». Donc, je ne sais pas ce qui se joue, je ne sais pas exactement ce qui se passe mais quel que soit le groupe (car le groupe, il a pas mal bougé et changé) à chaque fois, il reprend cette même place-là. La seule période, le seul moment où Paul se faisait petit et était à peu près dans ses baskets c'est le moment où il y avait le groupe : Koffi, Drissa, Christopher...

Tahar : Charel.

Fatou : non pas Charel parce que là c'était une autre agitation. Tous les soirs : on chante, on crie. C'était encore autre chose mais il y a eu une époque où il voyait que les trucs qu'il renvoyait comme ça, ça ne marchait pas avec certains jeunes qui étaient, bon on le sait tous, beaucoup plus âgés que sur les papiers. C'étaient que des mineurs isolés, en fait. Et eux, leur programme, il était fixe : les devoirs, la télé, regarder le match... C'était presque un peu trop [*Rires*]. Et on sentait qu'il bouillonnait de ne pas pouvoir.

Abigaël (psy) : les jeunes, qui font face à des angoisses morbides d'effondrement, généralement, ils ont besoin de reprendre le contrôle sur eux et pas seulement, sur le monde qui les entoure. Justement, pour pallier ces risques.

Mélanie : C'est exactement ça. Paul parle beaucoup de la folie. Il est beaucoup : quand il se confie enfin : « quand, je vous confie un truc, vous le notez hop ça passe par les psys, vous m'analysez ».

C'est la première fois depuis le début de cette recherche qu'on voit les éducateurs faire clairement allusion à la manière dont un adolescent, ici Paul, appréhende la communication

³⁴⁷ Un jeune du groupe qui s'est fait voler sa sacoche une semaine auparavant.

collusoire de l'équipe à son sujet. Il est intéressant de remarquer que la phrase de Paul : « quand, je vous confie un truc, vous le notez et hop ça passe par les psys et vous m'analysez » dont la sagacité peut nous sembler tout à fait justifiée (puisque c'est littéralement ce qui est en train de se passer à l'occasion de la synthèse) est appréhendée comme relevant d'un symptôme potentiellement paranoïaque ou du moins comme la preuve d'une obsession pour la folie (plus précisément pour le fait que les professionnels puissent lui prêter de la folie)³⁴⁸. A aucun moment, il ne semble que l'éducatrice puisse imaginer que Paul ait tout simplement compris la situation dans laquelle il était placé et qu'en effet l'équipe s'inquiète, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, de son équilibre mental. Le fait même qu'il imagine la réalité est pris ici pour preuve de ses tracasseries et du fait que ces questions le travaillent. Goffman utilise, dans *Asiles*, la notion de *looping* (ricochet) pour qualifier ces situations dans lesquelles on fait naître une réaction chez une personne en la mettant dans une situation insatisfaisante puis partant de cette réaction et sans plus aucune pensée pour ce qui a pu la causer, on considère son comportement comme révélateur – non plus de son mécontentement³⁴⁹ – mais de ses troubles. Légitimant par là-même le fait de devoir maintenir la personne dans cette situation.³⁵⁰

Épisode 4 Partie 3 : Discussion collective

Mélanie (suite) : Il a eu sa période un peu « dépressive » : l'avant et l'après Vincent [*l'histoire sera dévoilée par la suite*]. Il m'avait sorti des choses... Il avait des idées noires mais il le verbalisait après il n'y a pas eu de passages à l'acte, heureusement.

Adil : C'est possible que ça le marque encore l'histoire de Vincent ? Parce que j'ai l'impression que ça...

Mélanie : Ah bah oui ! C'est normal.

Adil : parce qu'il y a des restes de ça en fait...

Mélanie : C'est normal, c'est normal ! Faut qu'ils évacuent...

Adil : mais lui en particulier, en fait

Mélanie : En fait, c'était son référent

Adil : Ah oui. C'est ça.

Fatou : En fait, il y a un éducateur qui était là l'année dernière qui était son référent avec qui il y a eu des soucis. Il a dragué et fait des avances à une autre jeune fille de Suroît. Il se trouvait que c'était le référent de Paul et qu'en plus les gamins étaient au courant de l'histoire bien avant nous.

Tahar : pas tous, il y en avait deux.

Fatou : pas tous, il y en avait deux qui ont poussé la gamine à venir nous en parler, qui n'ont pas osé eux nous en parler. Et du coup depuis deux/trois semaines, il le savait et du coup le comportement avec son référent s'est modifié. Parce qu'on peut dire que Vincent était une des personnes avec qui Paul avait le plus de liens.

Hanaé : Ah d'accord, ouais !

³⁴⁸ Au sujet du processus d'action/réaction conduisant progressivement une personne à développer une pensée paranoïaque voir pour les anglophones : Edwin Lemert, « Paranoia and the dynamics of exclusion », *Sociometry*, n°25, 1962 ou encore Marc Loriol, « Chapitre 3 : la « carrière morale » et la construction des problèmes sanitaires et sociaux » in Stéphanie Garneau, Dahlia Namian (dir.), *Erving Goffman et le travail social*, Les presses de l'université d'Ottawa, 2017.

³⁴⁹ Ici nous pouvons faire l'hypothèse que n'est pas seul en jeu le mécontentement de Paul quant à l'impossibilité de confier quoique ce soit à un éducateur sans qu'il le communique aux autres. En jeu, de même, les doutes, que l'existence de cette activité collusoire non-dite entre psychologues et éducateurs, peuvent instiguer chez le jeune homme quant à son propre état psychique. Le fait même que ces échanges ne lui soient pas communiqués pouvant être facilement interprété comme un signe de la gravité [grave au point qu'il est jugé préférable de ne rien lui en dire] de son état psychique supposé.

³⁵⁰ Erving Goffman, 2007 (1968), op.cit., p 79.

Mélanie évoque la question de Vincent au détour d'une phrase, produisant ainsi une référence que seuls deux autres membres, ceux qui étaient au foyer à l'époque, sont susceptibles de comprendre. Adil, qui est le plus au courant des moins au courant, produit une petite série de questions et d'interjections pour en savoir plus. Dans la manière dont Mélanie évoque sans raconter puis en renvoyant à Adil le caractère maladroit voire indélicat de son approche (le ton est très éloquent à ce sujet), on sent ce que nous pourrions qualifier à la manière de Jacques Rancière d'*orgueil pionnier*.³⁵¹ Il est ainsi une sorte de mérite d'avoir vécu ces moments difficiles, de les avoir traversés au côté de Paul et d'être encore là aujourd'hui. Un coût de la connaissance qui peut faire hésiter à partager avec les nouveaux venus ces ressources longuement accumulées. Il est intéressant de souligner que cet "orgueil" ne s'exprime toutefois pas à l'endroit de la psychologue. Les éducateurs, Mélanie incluse, semblent au contraire rechercher son attention et recevoir ces questions comme la confirmation de l'intérêt que leurs propos sont susceptibles de susciter.

Épisode 4 Partie 4 : Discussion collective

Fatou : Il s'était vraiment attaché à ce personnage-là. Il avait été à son baptême [*sa communion ?*]. Il était vraiment attaché à lui, à cet éducateur-là. Et c'est vraiment comme si, tout d'un coup, il n'avait plus le contrôle.

Abigaël (psy) : Est-ce que Paul fait partie des deux personnes qui étaient au courant ?

Tahar : la jeune du 1^{er}, en fait c'était une jeune du 1^{er}, qui est venue se confier à deux autres jeunes dont Paul.

Fatou : non, non, non, non. Paul, il n'était pas... Fiavina et Paul ça colle pas. En fait, Paul était avec cette jeune fille-là.

Adil : C'est ça, il y a une histoire encore en plus !

Hanaé : C'était sa copine. *Oulala* quelle horreur ! Tu m'étonnes... Son référent qui...

Fatou : Elle était complètement folle de lui. Sur tous ses placards, il y avait écrit « Paul, je t'aime ».

Hanaé : *Ah* oui. Il y en... a encore écrit ça

Fatou : C'était gravé partout. Elle l'aimait vraiment très fort. Ça veut dire qu'on a fait un transfert³⁵² où moi j'ai dû choper la gamine et vraiment discuter avec elle parce que l'histoire était un peu transformée. Ils ont dû, je ne sais pas, casser en cours de route. Paul avait monté, comme il sait le faire, tout le groupe contre Fiavina. Et l'histoire est arrivée. En plus cette jeune fille-là, à ce moment-là, est tombée enceinte.

Adil : de lui ? La rumeur dit que c'était de lui et qu'il avait été exécrable avec elle juste après.

Fatou : peu importe.

Adil : *Bah*, c'est quand même pas rien.

Fatou : Oui mais on ne va pas reprendre. On a revu les deux.

Abigaël (psy) : Non mais là ce qui est intéressant c'est de voir à quelle place est Paul et dans quel conflit ça le met.

Alors qu'un nouveau *skeleton in the closet* fait son apparition, Hanaé, dont les réactions sont entremêlées avec celles d'Adil, va produire une nouvelle manifestation de bon public : « C'était sa copine. *Oulala* quelle horreur ! Tu m'étonnes... Son référent qui... ». Elle manifeste ici par un ton qui exprime la souffrance son empathie envers Paul. Et vient à nouveau rassurer ses collègues, plus anciens, de sa bonne réception de ces informations. En revanche, la réaction d'Adil :

³⁵¹ Jacques Rancière, *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*, Fayard, Paris, 1981.

³⁵² Un transfert c'est un séjour organisé par un établissement. Si elle n'a plus cours aujourd'hui, il semble que l'expression émane d'une pratique historique qui consistait à procéder à des échanges de « pensionnaires » entre les établissements durant les vacances scolaires.

« c'est ça, il y a une histoire encore en plus ! » est pour ainsi dire moins dans le ton. Elle donne plutôt le sentiment qu'affairé à compléter un puzzle, il bondit en quelque sorte sur les pièces manquantes sans prendre la mesure du caractère sensible des informations. Ce type de réactions dont il produit une série au cours de la synthèse sont à distinguer des manifestations de bon public. Si Adil fait preuve de concentration et d'un investissement important dans la discussion, il ne fait pas preuve, de façon reconnaissable par son entourage, de sa capacité à ressentir l'affliction de Paul. Autrement dit l'émotion prêtée par certaines de ses collègues – au regard des circonstances - au jeune homme. Ce qui n'est pas, tout à fait, pour les rassurer. A ce sujet, il est important de remarquer, qu'à la fin de ce grand déballage, Fatou tient tout de même à ne pas révéler le secret qui entoure la grossesse de Fiavina. Il faut faire le tri, et on la voit à l'œuvre : entre la curiosité (la rumeur) et la nécessité de se transmettre des informations pour mieux comprendre Paul aujourd'hui. Faire le tri entre la communication collusoire, comprise comme utile, et le commérage de bas étage. La psychologue intervient d'ailleurs, après cette limite posée par Fatou pour la rassurer sur le caractère bien-fondé de son écoute.

Épisode 4 Partie 5 : Discussion collective

Fatou : *bah* du coup là, il n'était plus maître de la situation. Vincent là, il était venu faire quelque chose qui l'avait dépassé.

Abigaël (psy) : Et s'il pousse là Fiavina à dénoncer. C'est-à-dire, les questions de culpabilité là aussi...

Fatou : Bah, en fait, il a fait la misère. Pendant, une semaine, il était exécrable envers Vincent. D'ailleurs, c'est après que j'ai fait les liens dans ma petite tête mais je ne comprenais pas forcément. Je me disais bon, il a aussi ses périodes aussi et tout mais c'est vrai qu'il n'était pas...

Mélanie : Il était distant... Moi, je n'ai jamais connu le lien de confiance Vincent/Paul. J'ai toujours trouvé Paul en retrait par rapport à Vincent et Vincent en retrait par rapport à Paul.

Tahar : sauf que ça ce n'est pas lié à la relation des deux. Paul met à distance les adultes. Rappelez-vous l'histoire de Paul, quand même ! Les seules personnes et notamment à l'école avec lesquelles il y a eu des soucis c'est des personnes qui l'avaient plus ou moins investi, qui voulaient plus ou moins l'aider et il y avait quelque chose d'insupportable pour Paul.

Abigaël (psy) : C'est vrai que si quelqu'un peut l'aider, c'est reconnaître qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez lui. Et dans des mécanismes défensifs...

Mélanie : Là, c'était principalement des hommes

Mélanie semble douter ici des souvenirs de Fatou : ne serait-elle pas en train de romancer la relation que Paul entretenait avec son ancien référent, Vincent ? S'il est désormais chose connue que les usagers du travail social ont tendance - à force de devoir se raconter et se raconter chaque fois en adéquation avec les projections des institutions - à réécrire leur histoire, cette tendance se retrouve tout à fait du côté des travailleurs sociaux. Eux aussi doivent des années durant raconter la vie des personnes qu'ils accompagnent, faire sens avec les logiques institutionnelles, faire mouche auprès de leurs auditeurs et de leurs lecteurs. Eux aussi ont inéluctablement tendance à reprendre les histoires, broder sur les expériences, tricoter les petits récits.

Épisode 4 Partie 6 : Discussion collective

Fatou : l'histoire de Vincent franchement, ça l'a laissé sans voix. On a senti que c'était un des jeunes – bon tous étaient un peu traumatisés par cette histoire – mais lui on a vu que c'était un vrai coup. Et en plus le fait de le savoir en amont et de continuer à voir l'éducateur et comme il le fait tout le temps, il continuait à balancer, tous les jours, des petites phrases comme ça : « ouais, il y a des vicieux, ici ». Et moi, j'ai fait les liens qu'après. Et un jour, il y avait eu un truc vachement tendu : on avait dû fermer la porte du bureau et il voulait absolument l'ouvrir. Et moi, je ne comprenais pas, en fait, qu'il ne comprenait pas pourquoi rien ne se passait. Et du coup, on n'était pas au courant nous. On ne sait même pas combien de temps ça a duré comme ça. Et ça a été vraiment violent pour lui et pour Fiavina. Parce que moi, quand je suis arrivée à Suroît, c'était des jeunes qui étaient vachement complices ces deux-là. Ils étaient tout le temps ensemble. Paul, il sort pas beaucoup. A l'époque, c'est un jeune qui investissait vraiment beaucoup l'étage. Fiavina aussi. Elle n'était pas comme on a pu la connaître après. Donc du coup, ils étaient vraiment... Et même s'ils ont eu des soucis tous les deux, ça l'a vraiment beaucoup affecté.

Tahar : qu'un adulte, tout simplement...

Abigaël (psy) : Les deux personnes en qui il avait peut-être le plus confiance...

C'est le tour de Tahar et d'Abigaël la psychologue de produire deux manifestations de bon public en écho. Ils expriment ici la désillusion de Paul face à la trahison.

Épisode 4 Partie 7 : Discussion collective

Fatou : Et en plus, elle avait tous les textos la gamine. Et en fait elle les a montrés aussi. Il a pu les lire aussi. Donc, il y avait les preuves, des choses vraiment concrètes, cash. Hard.

Abigaël (psy) : Et je voulais revenir sur ce que tu disais [*s'adressant à Mélanie*] qu'il avait plus de difficultés avec les hommes. Il y a peut-être un lien. Et [*vu*] qu'il a été élevé par le père et ensuite l'oncle paternel, il y a peut-être une difficulté à remplacer et une culpabilité à donner cette place à quelqu'un d'autre.

Tahar : puis à chaque fois qu'il a fait confiance, il a été trahi.

Tahar fait une nouvelle manifestation de bon public. Son empathie envers Paul se colore d'une nouvelle teinte, son ton désillusionné fait place désormais au renoncement. Ainsi les manifestations produites par Tahar évoluent et prennent la force d'un raisonnement. Il a précédemment conduit les auditeurs de la cause : la trahison jusqu'à la désillusion. Et suivant la pente des conséquences, il les entraîne désormais de la désillusion jusqu'au renoncement.

Épisode 4 Partie 8 : Discussion collective

Fatou : Et puis là après : plus de confiance aux adultes. Moi, c'était juste avant que je sois en congé maternité mais du coup on sentait bien qu'au niveau de la confiance là ça avait pris un vrai coup. Même nous, on savait plus comment... parce que pour eux c'est l'équipe.

Mélanie : on était complice

Fatou : Voilà, je ne sais pas comment dire. Du coup, ils se mettaient à faire des enquêtes sur Suroît. Les hommes qui étaient là. C'est pour ça qu'il y a eu la période avec Antoine [*un autre éducateur parti à l'arrivée de Julie*] compliquée parce que du coup, ils se demandaient si les hommes qui étaient là étaient assez fiables, étaient sûrs.

Ils allaient pas s'attacher à eux pour ensuite découvrir... Parce que Vincent a fait l'ouverture de Suroît quand même.

Tahar : non, non

Fatou : *Bah* si il est arrivé très peu de temps après

Tahar : *Bah* oui mais il n'a pas fait l'ouverture

Hanaé : oui bon, il était là depuis très longtemps

Adil : C'est un pilier, alors ?

Tahar : il est arrivé en décembre mais il a pas fait l'ouverture

Fatou : *bah* oui mais Suroît à ouvert en Septembre

Adil : vous chipotez

Tahar : J'ai bien entendu mais je ne voudrais pas qu'on se focalise sur ce personnage

Julie : Oui, mais ça permet juste de comprendre le fait qu'il n'ait pas confiance dans les adultes. [...]

Les risques de *rupture de façade* que cette histoire a fait courir à l'équipe sont encore dans tous les esprits. L'équipe qui est censée être une force, un soutien se retourne ici contre les éducateurs qui se trouvent tous mis dans le même panier. Et pendant combien de temps, se demande encore Fatou, les « jeunes » étaient au courant et pas nous ? Pendant combien de temps ont-ils vu les éducateurs dupés par leur collègue ? Incapable de s'imaginer que le ver était dans le fruit de leur côté de la frontière. On comprend en filigrane dans le témoignage de Fatou que lorsque Paul murmure ses accusations ou tente de forcer la porte du bureau, les autres éducateurs dupés font bloc solidairement autour de Vincent.

La vexation, de même, du chef de service est encore palpable dans la discussion. A quelques mois près, il insiste : *non, ce personnage n'a pas fait l'ouverture de Suroît !* Il se reprend finalement plus doucement pour demander la clôture du sujet. Et à nouveau avec tact derrière lui c'est Julie, cette fois, qui enchaîne, comme la psychologue l'avait fait après Fatou, pour bien rassurer le chef de service sur le fait que si les oreilles des nouveaux arrivants se sont dressées, ce n'est pas à la recherche d'informations potentiellement dégradantes pour l'établissement mais là encore pour mieux comprendre les réactions actuelles de Paul. Et c'est ainsi, que chaque fois que les membres doivent faire preuve de tact entre eux, toute l'attention se déporte à nouveau sur Paul comme si seul au monde, il était le point culminant, la clé de voûte, de tout ce qui lui arrivait.

Épisode 4 Partie 9 : Discussion collective

Julie : *[la suite]* Ça cumulé au fait, on en parlait ensemble *[elle montre Sofiane, le veilleur, du doigt]* parce que moi, je me suis agrippée un peu avec Paul et je demandais à... *[Sofiane]* ce qu'il en pensait. Et je remarquais qu'en plus de ça, ça fait depuis juillet 2012 qu'il est là donc il cumule une vie en communauté depuis deux ans avec cet événement-là...

Abigaël (psy) : Et cet événement c'était à quelle date ?

Tahar : 2014

Julie : ...qu'il se laisse pas approcher et qu'il refuse un peu tout le côté un peu humain qu'on peut lui proposer. Il est assez froid.

Mélanie : ça dépend avec qui. Il sait choisir. Enfin, moi du coup après cet événement j'étais allée le chercher pour créer un lien et après je suis devenue référente. Et, je vois bien que des fois, il choisit, il fait exprès. Il sait pointer, dire des mots. Il va balancer un mot qu'est super dur. Et il attend la réaction. Et tout de suite, il va dire « t'es vexé, t'es vexé ». « Non », on est pas là pour être vexé. On est humain mais bon. Si on se vexe à chaque fois qu'on se fait envoyer bouler : on ne travaille plus là ! Il veut toucher.

Julie : on dirait qu'il cherche à découvrir des sentiments comme si lui les trouver, c'est compliqué !

Hanaé : Oui, il y a un peu ce sentiment là. L'impression qu'il observe nos réactions. Ça veut pas dire qu'après, il est pas possible d'avoir une relation avec lui mais pour l'instant il a c't côté : Il te regarde vraiment réagir donc il te met dans une situation absurde. Moi, il m'a fait des scènes quand même assez absurdes alors peut-être pas des scènes de cri mais vraiment des trucs ! A un moment, tu ne sais pas du tout comment faire parce que c'est quand même hyper inhabituel ! Je ne sais pas, moi par exemple, à un moment donné, il s'était écroulé dans sa chambre. Il s'était écroulé par terre et il ne bougeait plus.

Adil : Ah oui [*je, me souviens*]

Hanaé : [*sur le ton de l'auto-dérision*] Et moi, j'étais-là : « bon... bah... Paul ». Et vraiment à absolument pas savoir quoi faire avec quelqu'un qui m'interpellait d'une manière très bizarre

En chœur : [*Rires collectifs*]

Fatou : tu fermes la porte

Hanaé : Oui, ça aurait été une possibilité mais ce que je veux dire c'est qu'à chaque fois qu'on a des moments comme ça tous les deux – je ne peux pas forcément laisser tomber tous ces moments parce que sinon j'ai aucune relation avec lui. Il fait des trucs quand même complètement extravagants. Et puis, il fait de l'écholalie aussi. La dernière fois, j'ai dit à haute voix « mais enfin qu'est-ce qu'il fait » et alors il répète les mots. Alors tu dis par exemple « bonjour » et il dit : « bonjour », « bonjour », « bonjour ». C'est vraiment de l'écholalie. Alors j'ai eu un moment au début, [*toujours sur le ton de l'auto-dérision*], je me suis dit

Tahar : [*la complétant*] « Il se fout de ma gueule »

Fatou : bah il y a un peu de ça.

Hanaé : Bien sûr, complètement : il se fout de ma gueule

Fatou : On peut le dire !

Hanaé : mais oui bien sûr mais c'est même pas lié à un moment. C'est un départ comme ça. Donc tu te dis : bon, à un moment donné soit je l'ignore et en même temps je ne peux pas être que dans l'ignorance vis-à-vis de lui soit bon [*ok*] et il te met dans des trucs assez improbables. Et l'écholalie après quand même je me suis dit : il fait de l'écholalie et je l'ai pris avec un peu plus de sérieux dans ma tête. Et c'est quand même fou parce que peut-être certes qu'il a envie de se fiche un peu des gens mais passer des heures à répéter le même mot. Et il meuble comme ça toute la relation et en même temps il nous garde en lien dans ce moment.

Mélanie : oui parce qu'il sait qu'on réagit. Il cherche une réaction.

Abigaël (psy) : moi, ça me fait penser tout de suite à un processus de réassurance

Hanaé : toi [*s'adressant à Mélanie*]. Il en est déjà à te dire ce qu'il pense de tes réactions moi, c'est juste de l'observation. Il n'y a pas du tout de retour après.

Adil : [*sur le ton de la plaisanterie*] C'est un relou. C'est un relou c'est tout !

Abigaël (psy) : Il semble évident qu'il est sujet à des angoisses massives morbides et qu'il essaie de les communiquer. Et qu'il a mis en place un processus défensif massif pour pallier ça.

Toute chose égale par ailleurs, *ceteris paribus*, il semble difficile de ne pas faire un lien entre les épreuves que Paul fait passer à ces nouveaux éducateurs en se comportant très bizarrement avec eux, en les observant réagir, *in vivo*, dans des situations où ils perdent en partie leurs moyens et ne sont pas pour ainsi dire à leur avantage (des situations de *breaching*³⁵³ pourrions-nous dire) avec l'activité des membres en synthèse qui consiste à faire le portrait de Paul à partir de l'observation de ses réactions dans les situations relativement extrêmes qu'il a pu vivre. Paul est un *vieux de la vieille*. Et après bientôt six ans de placement, on peut se demander – sans manquer d'égards à quiconque - auprès de quels maîtres en la matière, Paul a appris à développer à ce point un intérêt pour les scènes dans lesquelles se "fissent" les personnalités, un engouement pour l'observation des réactions des autres, une appétence pour la découverte des sentiments et malaises cachés ?³⁵⁴

³⁵³ Harold Garfinkel, 2007 (1967), op.cit., pp 97-147.

³⁵⁴ Il va sans dire que l'exercice auquel se livre les membres au cours de la synthèse est un exercice professionnel et que Paul n'agit quant à lui pas dans le cadre de son métier. Toutefois, on ne peut concevoir la dichotomie « personnel/professionnel » dans un foyer avec beaucoup d'étanchéité. Il est même évidemment qu'elle est très ambiguë du point de vue des adolescents. Rappelons, en premier lieu, à ce sujet que ces derniers n'ont pas accès – comme nous ici – au contenu des synthèses, ni à l'activité en général qui a cours dans le dispositif étudié dans cette thèse. Ainsi lorsqu'au quotidien leurs éducateurs semblent faire preuve

Épisode 4 Partie 10 : Discussion collective

Fatou : Et du coup en fait. Il est super droit dans tout ce qu'il fait. Par exemple le goûter : il va s'asseoir là, il va manger ça, il va tout nettoyer.

Julie : La dernière fois quand il a décidé de laver son assiette c'est parti de là notre embrouille. C'est qu'on a fait la soirée jeux de société avec Louise mardi soir et donc on a fini par jouer au *Loup garou* donc il y a des moments de jour, des moments de nuit. Et dans les moments de nuit du coup l'animateur de jeux voulait éteindre la lumière. Et donc, on a éteint la lumière et il a complètement éclaté.

Hanaé : il ne jouait pas ?

Julie : non, il regardait un match de foot. Il a complètement éclaté en disant « Putain ! Vous rallumez, moi j'ai mon assiette à laver ! ». Je lui ai dit : « écoute, on fera plus tard ». - « Non, c'est maintenant et c'est comme ça, je lave mon assiette et vous laissez la lumière allumée ! ». Et là, personne n'a moufté. Je me suis mis en colère en disant que c'était quand même un moment sympa qu'il n'allait pas... j'ai proposé de laver son assiette, il n'a pas voulu. Il s'est levé, il a lavé son assiette. Il est parti. Il n'était plus du tout disponible à entendre quoi que ce soit et le ton est monté des deux côtés et il n'aurait jamais lâché.

Les trois petites anecdotes racontées successivement par Mélanie, Hanaé et Julie entrent en résonance avec une critique couramment adressée aux éducateurs. Il est, en effet, fréquent que leur entourage : les familles des adolescents, la direction, le personnel administratif ou technique de l'établissement, les adolescents eux-mêmes s'indignent du manque d'ascendant que ces derniers ont sur les « jeunes ». Dans ces petits récits chacune s'en explique à sa manière : si, dit Mélanie, on devait se vexer chaque fois qu'on en prend pour notre grade, qu'on fait l'objet de petites moqueries ou de brimades, croyez bien qu'on ne prendrait pas le risque de travailler en foyer. Si, dit Hanaé, je m'estimais en droit de contrôler les conditions de mes interactions avec Paul, je pourrais toujours courir pour qu'il entre en relation avec moi. Si, dit Julie, face à Paul qui s'entête dans ce qu'il interprète comme un rapport de force, je n'avais pas déjoué la situation en proposant de laver moi-même son assiette, la situation n'aurait pu que dégénérer et il n'aurait jamais lâché. Chacune de ces anecdotes est l'occasion de mettre sur la table une dimension centrale du travail : celle du pouvoir des adolescents sur

d'un intérêt particulier pour leurs expériences désarçonnantes (susceptibles de venir nourrir leur réflexion en synthèse), ces derniers n'ont pas tout à fait idée de la visée (telle que nous la mettons en lumière dans cette thèse) de la curiosité dont les éducateurs font preuve. En outre rappelons que c'est bien souvent en se présentant sous des traits « personnels » que les éducateurs parviennent à collecter les éléments qu'ils rapportent ensuite en synthèse. Si Paul, se montre méfiant, c'est loin d'être le cas de tous les adolescents. Ainsi, par exemple, lorsque Fiavina se confie à Fatou sur sa rupture avec Paul, elle ne s'attend pas tout à fait à se confier à l'ensemble des membres réunis pour une synthèse au sujet de ce dernier près d'un an après. Sans cette possibilité d'endosser leur costume « personnel », les éducateurs n'obtiendraient que très peu d'informations du type de celles qui les intéressent au cours de ces synthèses. En outre, et pour finir, de nombreux adolescents et enfants placés n'ont pas eu l'occasion au cours de leur vie, de faire l'expérience d'un entourage d'adultes « non-professionnels ». Ainsi leur expérience des adultes (en tant que référence pour leur propre devenir) se confond bien souvent avec leur expérience des éducateurs. Pour bien saisir la particularité de cette situation qui consiste à grandir et à être éduqué au sein d'institution, nous nous permettons ici de faire référence à des entretiens que nous avons réalisés dans un autre cadre que celui de cette thèse, avec des personnes d'une cinquantaine d'années ayant été placées dans leur enfance. Plusieurs d'entre elles, nous ont notamment entretenue des difficultés qu'elles avaient eu face à leurs propres enfants pour ne pas se comporter avec eux comme des « éducateurs ». De l'important travail qu'elle avait dû mener pour apprendre petit à petit à les traiter « en parent » et non « en professionnel » et à habiter avec eux « une maison » et non « un foyer ».

la situation que le dispositif (par la prise de distance qu'il introduit avec ces derniers) comporte toujours le risque de minorer³⁵⁵.

Épisode 4 Partie 11 : Discussion collective

Abigaël (psy) : mais peut-être parler Loup garou, éteindre la lumière, ça lui a rappelé certaines angoisses infantiles.

Julie : mais toi tu parles beaucoup d'angoisses morbides. Il ne s'agit pas de poser des diagnostics mais c'est très inquiétant au niveau du psychisme : de soi, de l'autre, de la reconnaissance de l'autre.

Mélanie : Ouais mais d'un autre côté aussi, il a verbalisé

Tahar : Il a pu mettre des mots dessus

Mélanie : Il a pu dire en gros : « allo, je ne vais pas bien ». Et puis il me disait : « ouais, vous êtes tous sur moi » parce qu'il y avait plein de choses qui n'allaient pas. Les histoires dont on a parlé, la scolarité... : « bah moi, je vais aller là-haut [*au ciel*], je serai plus tranquille ». D'un autre côté, moi tout de suite j'ai été voir les psys, j'ai été voir tout le monde. Et après, on m'a rassurée en me disant : « bah continue à écouter, bah voilà il déverse, s'il ne veut pas aller voir les psys, on ne va pas le forcer ». Et du coup, on m'a dit : « il faut voir le positif : il parle. »

Abigaël (psy) : même s'il a énormément de processus défensifs, qu'il est dans le contrôle etc. Il arrive quand même à gérer toutes ses angoisses.

Mélanie : avec des mots chocs quand même. C'est pas « Ah ! je ne vais pas très bien aujourd'hui ». C'est carrément, « je vais me foutre en l'air », « vous êtes sur moi ».

Tahar : Non mais dans ces moments-là, il dit aussi : « combien et de quelle manière vous tenez à moi ? »

Mélanie : Ah bah oui et : « occupez-vous de moi ».

Tahar : ... et en même temps, il est dans... C'est un gamin qui a vécu l'abandon familial de manière assez violente. Et du coup prendre le risque de s'attacher à l'autre c'est prendre le risque de le perdre et ça c'est aussi, à un moment donné, se rendre compte que la question de l'attachement, elle est en lien avec la question de la perte. Et ça c'est compliqué et Paul, je pense qu'il n'a pas encore dépassé ce stade.

Abigaël (psy) : Et dire : « je vais me foutre en l'air » c'est : « à quoi je sers dans ce monde ? Si moi, je disparaissais, je vais manquer ou pas ? », ça peut-être aussi poser la question.

On voit ici à l'œuvre un processus qu'on connaît depuis les transmissions et qui consiste à dérouler imaginairement les situations vécues, de visu et en face-à-face, avec les adolescents pour sortir de l'impasse et les faire déboucher, un peu plus loin, là où les membres vont pouvoir intervenir. Ici c'est dans les coulisses et à plusieurs et notamment par les interventions de la psychologue et du chef de service que les éducateurs voient traduire en demandes, les déclarations de désespoir et de ras le bol de Paul. On ne finira pas sur une note d'impuissance ! On aidera Paul à dire ce qu'il ne dit pas. On tendra l'oreille au-delà des mots (au-delà du fameux : « vous êtes tous sur mon dos ») pour percevoir l'indicible signal sans lequel on ne pourrait poursuivre le travail : « aidez moi ».

Épisode 4 Partie 12 : Discussion collective

Fatou : Et puis il grandit aussi ! Quand il est arrivé...

Tahar : Déjà dès le début, il y avait le côté étrange

Adil : Il a quel âge en fait ?

Fatou : Dans la vraie vie, on a toujours dit qu'on pensait qu'il avait deux ans en plus mais *bah* voilà il a seize ans et demi, il va avoir dix-sept ans. Il grandit, il y a des choses qui se jouent aussi. La question du après ? De

³⁵⁵ « Ces redites de l'action (ces reconstitutions, pourrait-on presque dire en filant la métaphore juridico-policrière) permettent de prendre conscience de la vision que les autres collègues entretiennent à son égard. Elles sont en fait cruciales à un double niveau : obtenir un soutien personnel et un ressourcement moral, d'une part, se « refilet des tuyaux », accroître le bagage des compétences professionnelles par l'échange d'expériences vécues, de l'autre. » Marc-Henry Soulet, « Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude », SociologieS, en ligne consulté le 4 Août 2019: <http://journals.openedition.org/sociologies/5553> paragraphe 18.

comment ça va se passer ? Lui, il aime bien quand tout est cadré, tout est clair. On le sent bien que là pour le stage [*au lycée*] ça lui casse vraiment la tête quand il n'a pas de... le contrôle

Julie : Il faut penser son avenir, là du coup si ça le rassure

Fatou : Il est pas bien avec ça. Il appelle tout seul [*pour trouver son stage*]. Il est revenu vers moi plusieurs fois pour me demander, pour EDF, est-ce que j'avais rappelé.

Julie : D'ailleurs, il doit être rappelé par Mme Tubas cette semaine, faudra lui demander, faire attention.

Les membres commencent à se rappeler quelques petites prescriptions eu égard aux recherches de stage de Paul. Autant dire qu'ils n'ont plus grand chose à dire sur le sujet qu'ils viennent d'aborder. La place est libre. C'est à Mélanie de jouer : quitter ce terrain de la discussion collective et reprendre son exposé.

3.3. Au sujet des relations familiales

Épisode 5 : Exposé

Mélanie : Bon, ça c'était au sujet de ses relations ici. Au sujet des relations familiales.

Du coup, il voit toujours son cousin Gatien qui habite à Barnonville et qui a pris en charge Paul à son arrivée en France. Et donc à son initiative, ils ont été à Bangui à la Toussaint. En fait, Gatien voulait que Paul revoie ses parents et sa mère qu'il n'avait pas vus depuis qu'il avait 3/4 ans quand même. Et il trouvait ça hyper important. Donc, il était en lien avec la Centrafrique et la mère est venue de Province à Bangui pour attendre Paul chez l'oncle paternel quand même. Ce qui n'est pas courant quand même. Et, du coup, ça a été bien préparé ce voyage car on a été en lien téléphonique avec l'oncle et la mère avec un interprète en *sango* pour la mère parce que l'oncle parle complètement français. Et donc ça c'était avec la référente ASE.

Et ce jour-là c'était le 4 juillet donc la fête de Suroît, la fête de l'été et Paul n'a pas voulu venir. Ce que je comprends parce qu'il y avait des animations, des spectacles ici. Et Paul voilà, je pense qu'il avait peut-être peur de ce qui allait se dire, beaucoup d'émotions... Entendre sa mère qu'il n'a pas entendue depuis plus de dix ans. Donc voilà, on a fait ce rendez-vous en posant un peu les choses. En expliquant la situation de Paul parce qu'en gros sa famille en Centrafrique pensait que Paul est parti en France pour avoir une bonne scolarité. C'était le but. On a expliqué que Paul était dans une MECS qu'il vivait avec d'autres jeunes, qu'il n'était pas en internat scolaire. Et que ce n'était pas tout à fait la vie rêvée. On leur a dit la vérité quoi, que Paul était seul et pouvait se sentir abandonné concrètement même si Gatien est là parce que Gatien, il a aussi sa vie à faire, il ne peut pas tout porter. Donc, en gros, ils nous ont confié Paul comme si c'était notre fils. Je vous dis texto ce qui a été dit et donc du coup Paul, il est parti en Centrafrique.

Tahar : Et donc du coup Paul, il était là ?

Mélanie : *Bé* non, il n'a pas voulu venir. C'était la fête de Suroît puis d'ailleurs après, il n'a pas, du tout, voulu que je lui en parle et je lui ai juste dit : « ta famille espère que tu te portes bien ». Je lui ai dit ça - fallait que je lui dise quelque chose : « ils te souhaitent du bien, ils ont hâte de te voir » et après il a dit : « stop, stop, stop, stop c'est bon » « - ok ».

Et donc, il y a été et apparemment ça s'est bien passé. En tout cas, il n'en dit pas grand-chose. Il a revu donc sa mère. Il a revu son père qui est malade en plus donc... Voilà, on ne lui avait pas tout dit, c'est un peu dur aussi.

Bah lui, il était content. Je lui ai dit : « est-ce que t'es prêt à y retourner ? » Il a dit « oui ».

Mis à part un petit mot au début sur Gatien, toute la partie va porter sur le voyage de Paul à Bangui. On est ici tout à fait dans le récit. Récit dans lequel pointent quelques observations du comportement de Paul, des émotions qui l'ont traversé mais aussi de l'enthousiasme et du contentement de soi de Mélanie. En arrière-plan de ce récit, on comprend qu'il n'est pas facile pour Paul de supporter cette communication entre ses éducateurs et sa famille. Tout le monde s'agite autour de lui. Quid du contrôle qu'il pourrait souhaiter exercer entre les différents univers de sa vie. Quid de la sélection des personnes en droit de connaître son passé, de

pénétrer son intimité et de se lier ainsi à lui. Dans cette situation mettre des limites à l'intrusion des éducateurs est difficile, d'autant plus quand la famille ignorant tout le travail qu'il faut chaque jour à Paul, comme à d'autres, pour garder à distance ces derniers, leur signe un chèque en blanc en termes de légitimité. La petite phrase : « on vous confie Paul comme si c'était votre fils » fait mouche. Et si seulement il avait pu l'entendre !

Épisode 6 Partie 1 : Discussion collective

Tahar : C'était compliqué ce départ. Parce que ça a été initié par le cousin mais c'était pas un projet de Suroît ou de l'ASE à l'origine.

Mélanie : mais on l'a quand même porté

Tahar : ça s'est imposé un peu à nous. L'ASE est partie bille en tête en se disant : « pourquoi pas ? C'est peut-être une bonne idée ». Ils avaient déjà même acheté le billet d'avion tout était fait. Nous, on se demandait si c'était opportun qu'il reparte comme ça de but-en-blanc au pays. Ne sachant pas s'il était attendu, de quelle manière, il était attendu, comment ça allait se passer là-bas, de quelle manière, il allait le vivre. Et puis, Paul a fini par dire : « non mais moi, je veux y aller » et donc on est parti de là pour se dire : « ok, bah on y va ! ». Même le jour du départ a été compliqué, ça a été reporté deux fois. La première fois, c'est vous qui l'avez accompagné et il y avait un souci au niveau... du billet

Hanaé : de son visa

Tahar : De son visa voilà. Donc, le visa devait être valable deux jours après donc il ne pouvait pas partir. Donc, j'y suis allé moi, un dimanche, je me souviens, là encore, il n'est pas parti parce qu'il fallait racheter un billet d'avion, le billet n'était plus valable. Donc, j'ai racheté un billet d'avion pour un départ le vendredi. Et il était en transe. Il était dans tous ses états. C'était inacceptable pour lui, inadmissible de ne pas rentrer dans l'avion.

Hanaé : Bah c'est vrai que c'était horrible quand même. Moi, j'ai passé des heures avec lui. Il ne bougeait pas du bureau. Il ne bougeait pas de ça [*geste des mains pour signifier la proximité*] de moi. Mais, c'est vrai que c'est horrible. Il se préparait à ce truc énorme et il y a tout qui rate. Ses bagages étaient partis. Tout ce qu'il avait préparé pour sa famille, pour se projeter là-bas avait disparu...

Tahar : son cousin qui lui est parti de son côté. Les choses étaient mal goupillées. En tout cas pour le visa. Ça montrait un Paul qui était très anxieux, très angoissé, très en colère. Prêt à foncer dans le tas des trois bonnes femmes derrière leur ordinateur. Je lui ai dit : « non, je veux dire, t'auras pas gain de cause *quoi* je veux dire, il faut être stratégique. » Il trépinait, je le sentais dans mon dos. C'était compliqué pour lui ! Bref, il est parti, ça s'est bien passé. Il n'y a pas plus de retour que ça, c'est ça que tu dis ?

Mélanie : Il est super discret. Je lui ai demandé de me montrer les photos, par exemple. Il m'a dit : « oui, oui, oui, oui » mais je les attends toujours. Je lui ai dit : « t'es pas obligé, tu peux me dire non ». Moi, je préfère qu'il me dise : « non » comme ça c'est clair. Moi, je n'ai pas envie d'être intrusive.

L'extrait débute par une critique de Tahar, bientôt rejoint par Hanaé : Est-ce que Mélanie se rend compte que ce départ était raté ? Mélanie ne réagit pas. On voit ici comme en réunion la difficulté des uns et des autres à se critiquer. Les fautes sont dénoncées, énoncées mais jamais aucun éducateur n'en est directement affligé. Toutefois, il est attendu du responsable qu'il se dévoile, qu'il expie, s'explique, se justifie. Ça ne sera pas le cas. Le chef de service n'insiste pas. Autre élément palpable dans cet extrait : le décalage entre la manière dont le personnel du foyer s'est senti investi dans ce voyage et la place que Paul lui donne à son retour. Ici, Paul rebat les cartes à sa manière. Certes, il ne peut pas empêcher que sa famille le confie au foyer mais il peut en revanche (ce qu'il aura d'ailleurs fait comme on le verra dans le prochain extrait dès le début du placement) refuser, quant à lui, de confier sa famille au foyer. Mélanie, comme les autres d'ailleurs, ne verront jamais ses photographies.

Épisode 6 Partie 2 : Discussion collective

Hanaé : Moi, par contre ça m'a étonnée qu'il appelle autant. Moi, je ne le connaissais pas. Je venais d'arriver mais il a appelé quand même vachement. Ce qui montrait bien là pour le coup un lien qu'il n'est pas forcément habile à montrer tous les jours et toutes les secondes.

Fatou : Il a un lien avec Suroît

Hanaé : oui, oui, bien sûr.

Fatou : Et je pense qu'il voulait même si « je ne parle pas beaucoup », même si « je ne veux pas raconter ma vie personnelle, je veux vous dire quand même que je suis là-bas, ça va ».

Moi, il m'avait dit, parce que moi, je lui ai parlé quand je suis revenue [*de congé maternité*]. J'étais très étonnée du coup qu'il aille en Centrafrique. Du coup, j'étais super étonnée moi ! Et il m'expliquait parce que je lui disais : « ça va aller?!! Enfin, ça a toujours été hyper flou du côté de ta famille etc. » : des grosses zones d'ombre ! Gatien est arrivé à l'ASE en racontant qu'il fallait vraiment que Paul soit pris en charge parce qu'il se retrouvait à la rue, en fait, ce garçon. On savait jamais au départ ce qui était vrai, ce qui était faux. On sait qu'ils racontaient toujours une histoire où ils s'étaient mis d'accord tous les deux pour que ça colle et qu'on n'essaye pas de chercher plus. On ne voulait pas chercher plus parce que justement on ne voulait pas les mettre à mal. On savait bien, on n'étaient pas idiots qu'ils s'étaient arrangés parce que Gatien était très jeune au départ. Il vivait chez ses parents et puis c'est un ado pour qui ça n'allait pas avec ses parents, qui a été mis dehors. Il se retrouve avec son cousin en galère qui est aussi très jeune. Mais à la base, il n'est pas venu en France pour Gatien, ça ne devait pas se passer comme ça. Gatien, il a eu super peur au départ : « comment je vais faire ?! »

Mélanie : C'est une responsabilité quand même !

Fatou : Il ne voulait pas trop au début s'occuper de Paul parce que lui-même, il était dans des problèmes d'ados avec ses parents. Et du coup, ils nous ont monté une histoire mais ils y sont arrivés ! Et petit-à-petit c'est rentré dans l'ordre. Et on est rentré dans la Loi, dans le cadre, dans le truc. Alors qu'au départ c'était un gros théâtre organisé. Ils pouvaient peut-être pas tout nous raconter parce que c'était compliqué et c'est pour ça qu'ils ne parlaient jamais de la Centrafrique, jamais de ses parents. Au départ, même, il était dit que les parents, ils étaient décédés. Fallait quand même que ça fasse vrai, pour être aidé. Il y avait vraiment des zones très très bizarres. Et du coup, Paul, il me disait : « non, non, t'inquiète pas, ça va aller. j'aurai de la famille, je ne serai pas tout seul ». Donc, je pense que c'est pour ça qu'il a souhaité appeler. Dire qu'il va bien.

Il est intéressant de remarquer à l'occasion des deux tours de parole de Fatou à quel point le pronom « on » est inclusif et permet aux éducateurs de naviguer entre les points de vue déployés à différentes époques par différents acteurs. Fatou, est certes la plus ancienne éducatrice de l'équipe mais Paul est arrivé au foyer avant elle et en plus près de trois ans après son premier placement. Fatou à proprement parler n'a pas assisté à l'arrivée des deux garçons à l'Aide Sociale à l'Enfance, elle n'a pas tendu l'oreille à leur premier récit et n'a pas renoncé à les questionner pour ne pas les mettre en difficulté. En revanche, elle a fait la même expérience que tous les professionnels intervenus auprès de Paul durant ses cinq premières années de placement – ce qui rend le « on » ici particulièrement pertinent – celle de l'ignorance du fait que ses parents étaient encore vivants.

Épisode 7 Partie 1 : Exposé

Abigaël (psy) : Donc, du coup, ce que ça nous dit, c'est qu'il a bien compris qu'on se soucie de lui.

Mélanie : Ouais bon bah voilà et ce dont avait peur Christelle [*la psychologue qu'Abigaël remplace*] comme elle disait c'est : « et si il craquait la carapace ? ». Pour l'instant, on n'a pas vu un changement flagrant dans son discours. De temps en temps, il parle un peu de la Centrafrique. Donc, moi, je saisis les petites occasions pour en parler. On sent que c'est sensible. [...]

Ici Mélanie – non sans l'aide de la psychologue Abigaël – reprend la parole et esquisse une petite conclusion avant de se lancer dans la quatrième partie de son exposé.

3.4. Sinon l'école

Épisode 7 Partie 2 : Exposé

Mélanie (suite) : Bon voilà sinon l'école : *Bon bah* Paul, il est en seconde pro maintenance industrielle au lycée Jules Renard de Carionville. Donc résultats moyens. Il s'en tire plutôt bien dans certaines matières. Il peut faire mieux. « Élève qui a des capacités ». Les profs ont encore dit que c'est avéré mais il ne fait pas le maximum et il peut être envahi notamment par un conflit qu'il a avec un prof. Et c'est vrai qu'à chaque fois, il a un conflit avec un prof dans chaque établissement. L'année dernière aussi. Là, c'est un prof pour l'avoir rencontré : pas pédagogue pour deux sous, pas psychologue pour deux sous, c'est pas ce qu'on lui demande mais excusez moi du terme mais c'est un gros con.

Tahar : faut pas dire ça Mélanie

Mélanie : oui, mais on parle entre nous, je le dirais jamais devant Paul

Adil : super gros con

Mélanie : mais là, les propos qu'il m'a tenus c'est juste pas possible. Donc, il y a un conflit avec Paul

Adil : Et ce qu'il a dit en classe aussi, devant la classe...

Mélanie : oui, oui, je raconte !!! Donc, en fait, c'est un prof d'atelier et c'est super important les ateliers en maintenance industrielle quand même. Ils apprennent la pratique. Bon, Paul peut être agité, faire le guignol, péter, des trucs comme ça. Du coup, le prof l'a dans son viseur. Pour lui, il tire vraiment les élèves vers le bas : « ça va pas, c'est un délinquant ». Et je ne sais pas d'où il sait ça : « il a un suivi éducatif ». Et donc, il a dit à Paul, quand les élèves sortaient de la classe - donc les élèves ont entendu – bah en fait il a voulu faire pression sur Paul en lui disant : « Bon bah de toute façon, je vais en parler avec tes éducateurs ».

Tahar : chose qui a été particulièrement insupportable chez Paul qui veut absolument pas que ça se sache

Mélanie : c'est normal

Tahar : normal pas normal. En tout cas, lui fonctionne comme ça, ne veut pas que ses camarades de classe soient au courant qu'il est placé

Mélanie : il m'a dit qu'il le disait à ses proches et après ça lui appartient

La quatrième partie voit revenir le « bon public » avec une nouvelle émotion : une sorte d'indignation agacée, un peu prête à en découdre, qu'on retrouve dans la voix de Mélanie quand elle prononce « c'est un gros con » puis dans celle d'Adil qui répète l'expression. Toutefois la ferveur d'Adil va finir par agacer Mélanie qui reprend la main, non sans vigueur, sur son récit. Une reprise en main de courte durée, le « gros con » est venu semer le trouble et les membres commencent visiblement à fatiguer : entre Adil qui fait des manifestations de bon public "pesantes" et Tahar qui fait des commentaires, c'en est trop pour l'exposé et la discussion collective prend le dessus.

Épisode 8 : Discussion collective

Julie : Après à la décharge de ce prof-là, t'as pas mal de prof quand ils ne savent plus quoi faire avec les gamins, ils leur disent, je vais en parler à ton père, à ta mère. Là, du coup, comme il n'y a pas d'issue - je sais pas le travail qu'est mené avec le CPE mais même les profs vers qui ils se tournent quand ce grand gaillard se met à péter. Tu lui parles, il fait comme si tu ne lui parlais pas !

Abigaël (psy) : la question c'est pas la menace, c'est de le faire devant les autres

Mélanie : oui, voilà, j'aimerais bien finir s'il vous plaît !

Julie : ouais du coup, il y a peut-être quelque chose de lien avec l'école... Comment trouver un point pour que tout le monde s'y retrouve quoi ?

Tahar : peut-être

Il faut que Mélanie tape du poing sur la table pour reprendre la parole mais Julie est déjà sur sa lancée, il lui faudra encore un peu de patience avant de reprendre son exposé.

Épisode 9 : Exposé

Mélanie : *Et bah* c'est ce qui a été discuté l'autre jour parce qu'en amont j'avais déjà vu la CPE et sa prof principale en présence de Paul à la rentrée pour se présenter. Et donc, elles m'avaient un peu parlé en me disant Paul, il est sympa mais voilà.

Et là ça va *crescendo* parce que les paroles de ce prof sont de plus en plus fortes envers Paul. Donc clairement, il y a un jour Paul va exploser donc pour l'instant, il se contient mais il se fait virer de son cours. Le prof a quand même pu lui dire des choses de type : « t'es délinquant », « ta place est en prison ». Enfin, je pense qu'il ne connaît pas trop le schéma de la Protection de l'enfance et du coup, je l'ai rencontré mais Paul n'était pas là. Du coup, il n'avait pas cours ce matin, il n'a pas voulu venir. Donc, j'ai quand même tenu à rencontrer ce prof. Un prof qui n'écoute pas ce qu'on lui dit, qui est dans son truc, très fermé. Et qui m'a quand même dit que Paul se devait d'être irréprochable au vu de son suivi éducatif !

Tahar : Ah bon ?

Mélanie : Donc ça m'a fait bondir au plafond ! Donc, en gros, je lui ai dit : « vous trouvez que notre travail est mal fait ? » Il dit « bé non mais il est suivi par des éducateurs, il devrait être mieux que les autres ». Donc, moi personnellement, je trouve ça horrible, inadmissible. J'avais juste pas envie de lui rentrer dedans donc, je l'ai remis à sa place gentiment mais heureusement que Paul n'était pas là : « vous vous rendez compte de la pression que vous mettez sur l'élève et de la responsabilité que ça... ». Enfin, je ne sais pas, je n'ai jamais vu ça.

Donc il a dit qu'il acceptait de rencontrer Paul pour parler avec lui mais Paul quand je lui ai fait un retour – enfin je ne lui ai pas tout dit bien sûr, il m'a dit : « ouais non c'est bon de toute façon, ce prof là [*sous entendu : il va voir*] ». Bon il est retourné dans la provocation en disant : « Je vais lui rentrer dedans, je vais lui casser la gueule ». En espérant qu'il ne le fasse pas pour de vrai, *quoi*.

Et je tiens à souligner que ce prof là rencontre régulièrement des problèmes avec les élèves. La CPE, la prof principale, la proviseure adjointe même l'assistante sociale, elle est passée dans les parages. Elle m'a dit, en gros : « lui, il a des paroles hyper dures envers les élèves et on n'arrive pas à le « contrôler » entre guillemets, c'est pas une machine, mais à lui dire : « mais écoutez monsieur, il y a aussi une façon de parler aux jeunes ».

Je lui ai dit : « ouais Paul agité peut-être, provocateur bien sûr. On n'a pas dit que c'était un ange » mais il y a des choses qu'on ne dit pas. Il a plaqué une image donc pour lui éducateur c'est PJJ [*Protection Judiciaire de la Jeunesse*] = prison.

Épisode 10 : Discussion collective

Hanaé : c'est là où faut faire attention à ce qu'elle dit Julie. Comment on fait aussi nous... de... s'approcher des gens et de tout de suite expliquer la question du secret professionnel, du cadre de notre intervention. Je pense qu'il y en a plein qui ne comprennent rien en fait.

Mélanie : mais je lui ai dit, je lui ai dit. Déjà, il n'a pas à savoir

Hanaé : puis je crois qu'ils ne savent pas ce que c'est le côté Protection

Abigaël (psy) : [*s'adresse à Mélanie*] il ne t'a pas dit comment il l'a appris ?

Hanaé : Bah, après c'est vrai que ça se sait très vite dans les établissements. Il suffit qu'on signe un mot dans le carnet.

Hanaé, comme Julie précédemment, tente de décaler, d'élargir, de transformer la discussion pour sortir de la description de cet enseignant qui ne fait pas grand sens pour les membres. Du moins pour les éducateurs et le chef de service, car la psychologue quant à elle relance l'exposé avec sa question. Hanaé double Mélanie mais c'est peine perdue au tour suivant l'exposé reprend.

Épisode 11 : Exposé

Mélanie : oui, sur la fiche de renseignements. Ils voient : ASE, Suroît. Mais après au niveau de la pression lui, il ne voyait pas le mal : « oui, mais bon ». Je lui ai dit : « enfin mais vous avez vu ce que ça génère l'énerverment, l'agressivité, faut pas vous étonner ». Et puis je lui ai dit : « si vous coupez tout le temps la parole à l'élève... » parce que moi, il me coupait tout le temps. La proviseure adjointe et la prof principale : on case deux mots, il *tac tac* alors moi, je ne supporte pas. C'était insupportable ! Et au moment où je parle, il me coupe, il me coupe, il me coupe.

Et lui, il était très fermé, très fermé et pas du tout à l'écoute. C'était un dialogue de sourds. Et j'ai dû taper du poing sur la table pour lui dire : « Écoutez moi monsieur ». Et je lui ai dit : « si vous avez ce genre de dialogue avec les élèves, si vous coupez la parole comme ça à un Paul qu'a déjà du mal à s'exprimer spontanément. Vous n'allez pas aller loin ».

Tahar : La CPE ? Peut-être passer par la CPE ?

Mélanie : Hélas, elle n'était pas là ce jour-là mais Paul se confie. Il en a d'abord parlé à la CPE et à sa prof principale. Et je tiens à le souligner parce que des fois il vient nous en parler et après on fait le lien. Là, il a été voir les instances tout de suite. Il a confiance en elles, c'est deux femmes il en a parlé facilement.

Tahar : ça fait des appuis.

Mélanie : oui carrément et la CPE, elle est dépassée par ce prof déjà en fait. J'ai rencontré des professionnels dépassés par leur collègue. Et même la proviseure adjointe, elle a dit : « non mais ça va être compliqué » mais en attendant, il faut démêler le truc parce qu'en attendant c'est un gamin qui va peu à ses ateliers quoi du coup ça met en échec

Tahar : c'est quoi ces ateliers ?

Mélanie : maintenance et tout ça donc c'est hyper important. C'est pas une petite option ou je ne sais pas quoi

Tahar : Et au niveau du reste ?

Mélanie : des résultats ? Le reste ça va c'est moyen. Il peut faire mieux. Il se laisse un peu porter des fois par la vague. Il a 10 virgule 4 ou virgule 6 de moyenne générale. Tant qu'il a au dessus de 10, il se dit « c'est bon, ça passe » mais non, non c'est pas... *[comme ça que ça se passe]*

Tahar, après des petites tentatives de Julie et d'Hanaé pour rediriger la discussion, reprend ici la main avec un enchaînement de questions adressées à Mélanie. Si certains de ses collègues commencent un peu à s'impatienter, c'est que Mélanie a cessé – c'était déjà le cas lors de l'exposé précédent – de respecter l'agencement préférentiel des synthèses. L'exposé de chaque partie est censé être le brouillon de la partie du rapport portant sur ce thème. Soit un texte concis (d'une durée de 2 ou 3 minutes à l'oral), traitant rapidement des différents aspects du thème en question. C'est ensuite préférentiellement à l'occasion de la discussion collective lors de laquelle chacun est en droit d'intervenir et où l'objectif est d'étoffer le propos précédent que les membres (Mélanie inclus) peuvent procéder à des récits. En outre, Paul n'est plus désormais au centre du récit de Mélanie. Dont les acteurs principaux sont : l'enseignant, Mélanie elle-même et le personnel du lycée. Son récit est ainsi plutôt caractéristique des réunions d'équipe. Or, à la différence de ce qui serait attendu d'elle en réunion, Mélanie ne semble pas vraiment rechercher ici de solutions au problème de Paul. Pourquoi raconte-t-elle

tout cela ? Est-ce pour obtenir des conseils ? Ça n'est pas évident. C'est toutefois la manière dont Fatou va investir la discussion. Elle a une proposition, elle réagit. Et un point final est mis à l'exposé de Mélanie.

Épisode 12 Partie 1 : Discussion collective

Fatou : parce que les études c'est important pour Gatien aussi. Il y a un petit truc avec Gatien au niveau des études

Tahar : pression ? Tu veux dire ?

Fatou : pression... parce qu'au collège, il y a eu le même problème avec un professeur en particulier. Moi, j'étais allée chercher Paul et je l'avais fait sortir par la peau des fesses du collège. Il avait été insupportable après il s'était excusé. Bon, il était un peu plus jeune à l'époque et un peu plus contrôlable [*Rires*]. Et franchement au milieu de la rue comme ça, je lui ai hurlé dessus : « tu nous fais plus jamais un truc comme ça ».

En fait, il traitait tout le monde comme ses copains au collège. Il parlait comme il voulait aux surveillants, à la CPE, aux profs. Je crois qu'il les a même insultés. Et en fait, il y a que moi qu'il écoutait. De tous ces adultes, il n'y a que moi qu'il écoutait. Il avait vraiment dépassé les bornes ! Et tout ça partait d'un conflit qu'il avait avec un prof : ça passait pas du tout alors que ce prof voulait l'aider à la base. Il aimait bien Paul mais Paul, il faisait le zozo à chaque fois. Pareil, il pétait, il rigolait, il lançait des idées mais c'est jamais lui. On voit jamais lui directement mais je ne sais pas ce qu'il joue sur les autres mais voilà. Et quand je suis arrivée avec lui à son collège justement : c'est le grand seigneur. Je ne sais plus à l'époque, quand ça a commencé cette histoire, s'il était en 4e ou en 3e. Je crois qu'il était en 4ème et tous les autres, tout petits : « Paul, Paul, Paul », tous en train de courir autour de lui. J'ai vu ça, je me suis dit « non mais, il y a un problème !? »

Tahar : un Dieu vivant !

Fatou : non mais même ils faisaient tous enfants et lui, il faisait adulte à côté des petits. Par rapport à l'âge qu'il a, je suis sûre que je suis confirmée. Là j'en suis sûre. Non mais c'est vrai ! Ils étaient tous tout petits. Et on est rentrés dans le collège, ils nous ont tous suivis : « Paul, Paul, c'est ta mère ? C'est ta sœur ? ».

Et ça a duré sur 2/3 semaines, un mois. Et ça s'est juste arrêté parce qu'on en a fait part à Gatien, un jour, en entretien, à l'époque. Pour vraiment lui dire que Paul, il commençait à déconner parce qu'il n'était plus à sa place. Et on sait pas ce qui s'est passé avec Gatien mais *hop hop hop*, il y a eu des changements, ça a roulé.

On remarque dans le récit de Fatou l'effort mené par l'éducatrice pour "débanaliser" le comportement de Paul. Il faut que Fatou semble choquée par le fait inadmissible que Paul traite avec familiarité (voire même insulte) ses enseignants et ses surveillants. Ce choc pourrait prêter à sourire les habitués des foyers où les insultes aux représentants des mondes adultes fusent régulièrement du petit matin jusqu'au moment d'aller se coucher mais ce qui importe ici, ce que Fatou souligne, c'est le travail émotionnel mené. Il faut déchanter au moment où les enseignants ou le CPE annoncent les faits voilà ce qui est attendu de tous : parents, grands-frères ou sœurs, éducateurs. Et c'est ce que Fatou est en train de montrer à Mélanie. « Tu nous fais plus jamais un truc comme ça » ou le cri du cœur du parent outré et humilié par le comportement de son enfant à l'école, traversé, touché, assailli par l'épreuve de la convocation. C'est l'engagement dans la situation, l'éclaboussure des actes de Paul qui légitime la réaction de l'éclaboussée. La Fatou que Paul écoute c'est la Fatou à qui il a fait du tort et c'est parce qu'il a fait du tort à Fatou qu'elle est en droit de crier pour se départir des accusations qui lui sont faites. Ainsi l'opportunité d'être atteinte par Paul n'est pas l'opportunité saisie par Mélanie d'être atteinte par l'enseignant de Paul qui n'intéresse pas grand monde mis à part la psychologue. Ainsi ne pas hésiter à mettre Gatien dans la boucle, à importuner Gatien, à faire en sorte que les actes de Paul éclaboussent au moins son cousin.

Épisode 12 Partie 2 : Discussion collective

Tahar : il est très exigeant Gatien

Fatou : on sait pas ce qui s'est passé mais *wahou*, il est rentré dans ses bottes. Ça n'allait toujours pas avec le prof mais il a laissé tomber tout ça. Et il a réussi à finir, à aller en 3ème

Tahar : il y a eu sa formation de pompier aussi ?

Fatou : c'est après

Tahar : il n'en parle plus

Fatou : il a arrêté

Mélanie : il a arrêté parce qu'il a un emploi du temps trop chargé. C'était samedi donc il devait se lever le matin et dimanche il a foot, donc tous les jours de la semaine, il devait se lever. C'est pour ça qu'on l'avait un peu alerté 7 jours/7, il a beau être jeune ! Il a beau se coucher de lui-même. Humainement parlant, je sais pas comment il pouvait faire. Il a décidé d'arrêter.

Adil : On a essayé de négocier avec l'école, de changer son emploi du temps pour qu'il puisse faire le truc [*les pompiers*]. Donc, je suis allée à l'école avec lui. Et d'ailleurs je pense que le lien avec la CPE... Il a vu que de fait c'était possible d'être entendu. Et en plus elle l'a valorisé sur le fait qu'il était pompier et tout. Il était hyper enthousiaste. Et après, je lui avais dit : « fais gaffe toute... la semaine, que tu vas avoir ! »

Mélanie : on lui avait tous dit

Adil : « la semaine que tu vas avoir, t'es gentil, mais il y a un moment ! »

Tahar interrompt les explications de Fatou, en proposant un nouveau sujet : les pompiers qui n'a à voir ni avec le thème de la discussion (l'école), ni avec ce que Fatou était en train de raconter. Elle va d'ailleurs reprendre son propos par la suite.

Le thème « les pompiers » est tout à fait susceptible de renvoyer à une thématique qu'on trouve couramment dans les rapports et qui s'intitule généralement : « Loisirs et activités » néanmoins, le geste de Tahar, n'en est pas moins déroutant pour son auditoire, parce qu'il ne formalise pas un changement de thématique. Ce qui l'aurait, par ailleurs, conduit – en reprenant à ce point la main - à entériner, l'abandon de son poste « d'exposante » par Mélanie. Ce léger déroutement, nous permet toutefois au passage de souligner l'habileté des membres : ici d'Adil, qui réussit à réparer au pied levé le fil de la discussion, en trouvant un lien entre les pompiers et le lycée.

Épisode 12 Partie 3 : Discussion collective

Fatou : et Mélanie ? Gatien, il est au courant pour le truc avec le prof ?

Mélanie : non, on lui a pas encore dit

Fatou : parce que lui, il peut aider à apaiser le truc : lui dire d'arrêter d'être dans la provoc'. Voilà : « on sait que ça va mal... » [*imite ce qu'il faut dire à Paul*]

Mélanie : ... qu'il ne donne pas de raison au prof de le virer.

Fatou : voilà

Mélanie : de passer encore pour l'élève mauvais-objet quoi. Parce que là, il a déjà une étiquette. Et ce mec, il colle une étiquette facilement, si j'ai bien compris

Tahar : oui mais si nous on va dans ce sens là. On vient confirmer chez Paul.

Mélanie : non mais moi...

Tahar : oui mais tu sais Paul il a quand même cette capacité à ressentir... cette posture [*sous entendu : ta posture*]

Mélanie : mais des fois c'est dur

Tahar : oui, je sais bien

Fatou : faudrait peut-être le tempérer

Tahar : tous les éducés sont pas mieux

Fatou : Et comme il sait que nous on trouve aussi le professeur déconnant. Il faudrait pas qu'il se saisisse de ça pour faire le zozo de temps en temps. On sait qu'il est capable de faire le zozo !

Hanaé : ouais c'est clair !

Fatou : à provoquer en disant : « non, j'ai rien fait, non c'est le prof qui déconne ». Tu vois ? [s'adresse à Mélanie] : le garder calme.

Tahar : à douze ça passait encore là à 17 ans...

Fatou : c'est ce que je disais, là il grandit donc il y a certains comportements, il faut qu'il arrête. A l'époque, on disait déjà : « limite, limite ».

Fatou improvise ici une petite session de formation. On retrouve les dialogues imaginaires avec les adolescents déjà évoqués dans le chapitre précédent. C'est un véritable travail sur la posture qui est mené ici. Fatou emmène Mélanie sur une petite montagne, et du haut de ce nouveau point de vue, lui fait dire ce qu'elle voit et ce qu'elle doit penser désormais de tout ça.

Épisode 12 Partie 4 : Discussion collective

Hanaé : oui c'est ça

Fatou : Il y a des phases, on se demandait vraiment « ouais qu'est ce qui se passe là, il est déconnecté »

Hanaé : C'est pour ça qu'on se disait que c'était inquiétant tout à l'heure. On peut vivre avec lui comme ça, c'est pas du tout un problème mais là, il est inquiétant.

Tahar : il a des aspects oui

Hanaé : avec des gens qui seraient juste des gens, qui n'auraient aucune raison d'être avec lui enfin qui seraient pas là pour...

Fatou : quoi ça dépend, parce que je pense qu'il doit adapter aussi son comportement. Parce que par exemple, il a du réseau quand même. Il va quand même au foot : il a le club de foot, il a Michelet où il tient vachement même s'il a dû partir parce qu'il était trop grand, il a continué à aller là-bas pour les goûters, quand ils proposaient des trucs, il s'investissait.

Tahar : il y a les pompiers... ça a été difficile mais ça s'est bien passé

Fatou : même avant qu'il soit pris. Il a eu des entretiens tout ça donc il réussit. Donc, je pense qu'il a des capacités à s'adapter et à ne pas montrer justement ce côté-là. Je pense que c'est après...

Tahar : Et en même temps. Il est très attaché à vous car il dit clairement lui qu'il ne se voit pas aller ailleurs qu'à la MECS

Mélanie : il ne veut pas aller au 1er. Il m'a dit clairement : « si je pars de Suroît, il n'y a pas de 1er »

Tahar : faut qu'il parte où il faut qu'il parte

Mélanie : c'est direct 3^{ème} étage → extérieur mais il veut rester dans le secteur tant qu'il n'a pas fini sa scolarité. Il en parle déjà ce que je trouve bien parce qu'il se projette déjà. Il me dit : « je compte sur toi, un FJT près de Villebret, près de Carionville »

Fatou : faut juste arriver à sa majorité tranquillement

Mélanie : et il sait que ça arrive. Il voit bien. Il voit les exemples qu'il a au-dessus de lui genre Charel

Tahar : ses papiers ?

Mélanie : il a ses papiers depuis 2013, il est français

Fatou : tout rentre dans l'ordre. Et c'est leur but à lui et à Gatien de terminer cette histoire avec quelque chose et être à peu près...

Hanaé : dans les clous

Fatou : il le sait Paul. Il est très au clair par rapport à ça. Donc c'est pour ça qu'à mon avis, il va être beaucoup derrière toi pour ça, pour suivre l'évolution [on comprend : du travail mené pour son orientation]

Mélanie : on en parle tous les jours. T'inquiète pas

Fatou : que ce soit un truc le mieux possible pour lui

Mélanie : non mais dès qu'il entend parler de plan d'orientation... La dernière fois, on parlait avec Jean-Marie d'ImmoJeunes, il est arrivé : « Mélanie, tu retiens, tu retiens, tu retiens ». Je lui ai dit : « toi aussi tu retiens ». C'est au centre ! Il a une référente ASE, je tiens à le dire quand même Mme Zacarès qui est investie et qui est bien, qui suit bien et qui est bien au clair dans sa situation. Et je tiens à le dire, quand même, c'est pas tous les référents ASE qui sont au top comme ça. Donc ça c'est important quoi. Il sait qu'il est entendu, vraiment.

Tahar : ok

Mélanie : donc voilà

Nouvelle démonstration de la capacité des membres à réparer le fil de la discussion : après que Fatou ait finalement pu conclure son propos, suite est donnée à la proposition du chef de service (via la question des pompiers), d'un point sur les activités de Paul. Et c'est à nouveau par glissement – sans prendre la place de Mélanie – que le chef de service va introduire le thème de son orientation. A la fin de la discussion, Mélanie par l'expression « donc voilà », clarifie la fin de son rôle particulier dans les débats. Qu'à cela ne tienne ! Un cinquième et dernier point sur la santé va être lancé malgré la fin des exposés et le fait que les pensées du chef de service continuent un peu de s'emmêler.

3.5. Santé

Épisode 12 Partie 5 : Discussion collective

Tahar : l'orientation ?

Adil : la santé ? Non je rigole.

Mélanie : bah oui, la santé

Adil : il est compliqué avec ça quand même.

Hanaé : ouais

Adil : C'est là où des fois il est... quoi... il est pas paradoxal, on n'en est plus là mais c'est sur cette question de soin. Le truc c'est que par exemple... Il y a un truc que j'ai remarqué avec lui parce que c'est arrivé pour son genou, pour sa cheville, pour d'autres trucs, c'était que lui, il se plaint d'avoir mal. Je ne dis pas qu'il surjoue ou pas, c'est pas le problème mais dès qu'on montre un intérêt et que du coup, on le force à le soigner³⁵⁶. Là, à chaque fois... Je l'ai vu se braquer un nombre de fois sur ces questions-là !

Mélanie : ça dépend avec qui

Adil : Moi je ne sais pas. Je sais que moi – avec nous en fait – plusieurs fois quelqu'un a été lui poser la question. Après moi, je suis retourné lui poser la question. Alors que c'est lui qui réclame dès qu'on commence à porter un intérêt là-dessus là, il se braque mais c'est se braquer vraiment, c'est pas juste une sorte de passivité ou un truc. Les quelques fois où je l'ai vu s'énerver c'est surtout sur ces questions-là. Après, il y a l'autre exemple, juste comme ça entre parenthèse, quand on a fouillé sa chambre.

Abigaël (psy) : attends juste pour revenir, il fait quoi... enfin quand il ne veut pas ?

Adil : il s'énerve, il s'énerve contre nous. Il ne veut pas en fait. Il refuse

Tahar : c'est la question du lien. Il vous demande d'être en lien et dès lors que vous êtes en lien avec lui, il y a quelque chose d'insécurisant, d'insupportable : le médical c'est pareil.

Hanaé : non mais au corps, il a un truc de protection. Ce que disaient les autres enfants par exemple – j'avais pas remarqué moi - c'est qu'il ne s'assoit pas sur le canapé. C'était les jeunes qui disaient ça.

Fatou : pourquoi ?

Hanaé : mais parce que c'est crade *quoi... enfin*. Ça aussi, il est hyper net *quoi...* C'est le jeune qui repasse ses vêtements et, en fait, il...

Tahar : *Ah bah*, je crois pas que sa chambre, elle soit aussi maniaque que lui. Je vais te dire, moi, je l'ai visitée...

Hanaé : non c'est surtout sur lui... La question de la contamination extérieure donc sa chambre c'est ses affaires

Fatou : puis généralement, il les rangeait. C'est un des jeunes qui fait son lit avant de partir à l'école

Mélanie : oui, il a beaucoup d'affaires mais il range

Adil : il fait sa vaisselle [*sur le ton de la plaisanterie en écho à l'accrochage raconté précédemment par Julie*]

Fatou : non mais la dernière fois, j'avais vraiment oublié qu'il était comme ça. Je suis rentrée pour aller fermer sa porte et je me suis dit : il a de vraiment bonnes habitudes !

Mélanie : oui, il est propre

Abigaël (psy) : pour la santé, tu as beaucoup de gens, en dehors des jeunes, ils sont malades, ils vont chez le médecin. Le médecin leur prescrit des médicaments, ils ne les prennent vraiment pas. Dès lors qu'il y a la reconnaissance de la chose, ça leur suffit.

³⁵⁶ On remarque ici la formule contractée : on le force à le soigner. La rencontre heureuse et très expressive entre : on se force à le soigner et on le force à se soigner.

Fatou : il a toujours eu ça Paul depuis qu'il est arrivé. Si je commençais à vous énumérer

En chœur : Non ! *[Rires]*

Fatou : tous les trucs par rapport au médical. Franchement il y en a beaucoup, beaucoup

Mélanie : les allergies, les douleurs musculaires, les carences, les problèmes cardiaques... Et en fait il n'est pas pareil avec tout le monde dans le lien médical. Moi, je commence à le connaître. Je lui dis : « Ok d'accord, tu ne veux pas, bah vas-y tout seul ». Et il y va tout seul. Et des fois il sait aussi demander. Il y a des rendez-vous où je lui dis : « là on est tous les deux dans la salle d'attente, si tu veux je rentre avec toi comme ça on est deux à entendre le résultat ». Et après je lui dis : « attends t'as seize ans passé, tu veux peut-être y aller tout seul » « - non, viens, viens, viens ». Et moi-même j'étais étonnée. Examen cardiaque où il doit se déshabiller, et tout ça. Même son truc où on met un tuyau

Hanaé : fibroscopie ?

Mélanie : je pense que je lui aurais proposé de lui tenir la main, il n'aurait pas dit non. Il se faisait tout petit, *quoi*.

Le corps ici est un domaine d'observation particulièrement intime qui redonne une place non négligeable à l'équipe. On connaît les petites manies, on connaît les bobos. On a vu Paul, dans des positions inconfortables, malade ou tremblant d'inquiétude avant une fibroscopie. L'intimité du corps c'est l'occasion, de même on le verra, de faire des blagues à propos du « petit gars ». L'occasion aussi, et que jette la pierre celui qui n'a jamais péché, de revendiquer une connaissance et un droit d'user de cette connaissance que Paul ne peut ni maîtriser, ni reprendre, ni voler.

Épisode 12 Partie 6 : Discussion collective

Hanaé : mais en tout cas, ce qui est important dans ce que tu dis, c'est que c'est lui qui décide. Et ça je pense que c'est hyper important. Il a vraiment un truc de contamination, de rapport au corps et tout. C'est sûr qu'il faut certainement montrer... Faire hyper attention, et qu'il ne sente pas une invasion...

Mélanie : En fait, c'est super important avec lui, il faut doser. C'est vrai qu'il faut doser avec lui. Un coup, il va dire « non », il va t'envoyer chier, un coup *gnagnagna*, un coup, c'est sérieux. Alors des fois, il dit : « Ouais, vous dramatisez, vous êtes tous sur mon dos », un coup il va dire : « oui, rentrez avec moi, rentrez carrément dans le cabinet du médecin »

Hanaé : c'est pas d'ingérence c'est ça

Tahar : sauf que quand il se met à poil, moi, je vous invite à ne pas rentrer

Mélanie : torse nu

Hanaé : Non mais c'est ça, c'est très bizarre. C'est pas d'ingérence de notre part par contre, il montre ses fesses à tout le monde. Vraiment comme un petit garçon

Adil : C'est vrai, ses fesses on les connaît

Tahar : En un seul mot c'est un culte !

Fin

4. Centrifugeuse et métamorphose

Pris dans le flot continu d'une activité, il n'est jamais simple de faire remonter à la surface ce dont il s'agirait de parler. Si Mélanie s'est préparée à cette synthèse, c'est la seule de l'équipe qui l'ait fait. Les autres sont là, tendent l'oreille et rebondissent sur ce qui se dit, sur ce qui a déjà été dit. C'est, sans nul doute, la discussion telle qu'elle s'engage qui draine les petites histoires, les illustrations, les interprétations. Et c'est cet assemblage d'échos qui permet à l'équipe, sans s'annuler, ni se disputer, de produire une première mouture du portrait de Paul³⁵⁷.

Le référencement des membres à ce qui s'est dit précédemment est très important au point que l'arrivée d'une idée tout à fait nouvelle, dont aucun aspect n'a déjà été évoqué est très rare. On fait des allusions quasi perpétuelles à la discussion, ce qui n'empêche en rien le mouvement car des nouveaux liens se forment entre des choses dites précédemment. C'est un peu comme si les membres, en début de synthèse, mettaient la main sur trois ou quatre tubes de peinture puis qu'au fur et à mesure, ils étendaient leur palette par quelques astucieux mélanges.

Il est ainsi une contrainte. Une fois que les jalons de la synthèse ont été posés, il est rare de trouver l'occasion par la suite de placer des éléments qui n'ont pas été préalablement introduits, qui ne sont en rien assimilables à des choses déjà en présence. Cette contrainte, par ailleurs, rend créatif, puisque la recherche de liens produit des idées. Toutefois, quand bien même, les membres s'obligent à donner des exemples de ce qu'ils sont en train de dire et ramènent ainsi régulièrement la discussion à une dimension expérientielle, on peut s'interroger sur le statut des idées produites : s'agit-il de ce que les uns et les autres auraient envie de dire à propos de Paul, ou s'agit-il de ce qu'ils ont envie de dire sur ce qui s'est dit ? On ne pourrait le différencier³⁵⁸.

³⁵⁷ Joseph Rouzel reprend une définition de l'activité de synthèse par Paul Fustier : « elle est le lieu d'élaboration pour chaque praticien d'une représentation des sujets accompagnés ». Joseph Rouzel. 2015, op.cit., p 152. Il cite Paul Fustier, *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Dunod, Paris, 1999.

³⁵⁸ A ce sujet, Claude Ouzilou explique à propos des synthèses : « Aucun membre du groupe ne se hasarde au-delà de ce qu'il ressent (réalité ou illusion), que le groupe est à même d'entendre. » Claude Ouzilou, 2013, op. Cit., p 68.

Nicholas Emler explique, quant à lui, ce type de phénomène (qu'il nomme l'écho) par la capacité des membres engagés dans une conversation à faire preuve de prévenance les uns vis-à-vis des autres : « Nous sélectionnons par politesse les choses que nous pensons que l'autre souhaite entendre, à savoir des éléments cohérents avec ce qu'il croit ou pense déjà. Si je sais que vous avez une haute opinion de Joe, alors je ne vous révélerai que ce qui s'accorde avec cette opinion. C'est l'hypothèse de l'« écho » : les commérages que nous entendons nous renvoient seulement à des opinions préexistantes, « plus le réseau est fermé, plus fort est l'écho ». » Nicholas Emler, « La réputation comme instrument social », *Communications*, vol. 93, n°2, 2013, p 90.

Il s'agit, de même, de prendre en compte, la nécessité pour les membres de se référer à ce qui les réunit ici : soit les hypothèses et les objectifs de l'établissement vis-à-vis du jeune garçon. De « subsumer » selon l'expression de Dorothy Smith. Il appartient aux membres de produire dans un même mouvement une description de Paul et une description en acte des présomptions (dont la connaissance est partagée par les membres) qui circulent dans l'établissement (et plus généralement dans le secteur) au sujet des mineurs accueillis. Voir à ce sujet : Aaron Cicourel, 2018 (1968), op.cit. Et au sujet de l'ouvrage de Cicourel : John C Heritage, « L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication », *Réseaux*, vol.9, n°50, 1991, p 116. Et Dorothy Smith, 2018, op.cit., p 171.

Ce qui est en revanche certain, c'est que les propos passent plusieurs épreuves, une bonne prise de parole se doit : d'être liée à quelque chose qui a déjà été dit, de ne pas être contredite, d'être reliée à des observations (actuelles ou anciennes) ou encore à des émotions ressenties ou encore à ce que Paul ou d'autres (Sanaa, l'éduc du 1er, le veilleur...) ont pu dire.

Les multiples passages et liens établis renforcent le propos en produisant un effet de vérité³⁵⁹. Par exemple quand Julie décrit la scène du jeu du *Loup garou*, elle relie d'une part le problème au lavage d'assiette, au fait que Paul ne fasse pas confiance et à son évocation bien plus tôt dans la synthèse du fait que les autres ne mouftent pas quand il est désobligeant. Ainsi de nombreuses idées qui n'ont pas retenu l'attention ou qui ont été évoquées trop rapidement peuvent être reprises par leur auteur ou par d'autres membres au cours de la discussion qui donne lieu à de nombreuses répétitions.

4.1. Référencement et répétitions

On est encore loin avec les synthèses des rapports où ce qui sera écrit sera trié sur le volet. Les synthèses c'est l'abondance, l'empilement. L'occasion pour les membres d'ouvrir les vannes, de donner libre court à leurs pensées et qu'importe si pointe dans la discussion des commentaires a posteriori difficiles à assumer. Les synthèses c'est le seul médiateur du dispositif qui ne fait pas trace, personne en leur sein ne prend des notes, même pas le référent qui va devoir écrire le rapport. Au-delà des enjeux de discrétion, elles se passent en réalité très bien de papier et de crayon. Faire synthèse, c'est faire référence, c'est renforcer encore par des allusions répétées, les propos qui ont déjà la force de pénétrer les pensées. C'est en profondeur dans les manières dont les uns, les autres se représentent les adolescents que loge leur puissance d'inscription. Après une synthèse comme celle-ci et pour des années et des années penser à Paul (que les membres individuellement soient par ailleurs d'accord ou pas avec ces assertions) c'est potentiellement penser aussi...

Le Flou : « Il est super discret » - « Dans la vraie vie, on a toujours dit qu'on pensait qu'il avait deux ans en plus » - « Il faisait adulte à côté des petits. Par rapport à l'âge qu'il a, je suis sûre que je suis confirmée » - « Là j'en suis sûre. Non mais c'est vrai ! » - « Ils nous ont monté une histoire » - « Au départ, même, il était dit que les parents, Ils étaient décédés » - « Enfin, « ça a toujours été hyper flou du côté de ta famille » » - « Des grosses zones d'ombre ! »

La Discipline : « Il est super droit dans tout ce qu'il fait. Par exemple pour le goûter : il va s'asseoir-là, il va manger ça, il va tout nettoyer » - « Il s'est levé, il a lavé son assiette. Il est parti » - « C'est le jeune qui repasse ses vêtements » - « C'est un des jeunes qui fait son lit avant de partir à l'école » - « Il range » - « Il fait sa vaisselle » - « Il est propre » - « Il est hyper net ».

³⁵⁹ « Ce qui se révèle dans les répétitions, c'est la recherche de l'identique qui fait captation, au détriment du différent inconnu. » Jacques Marpeau, 2011, op.cit., p 162.

La Rigidité : « Putain ! Vous rallumez, moi j'ai mon assiette à laver ! » - « Non, c'est maintenant et c'est comme ça, je lave mon assiette et vous laissez la lumière allumée ! » - « Lui, il aime bien quand tout est cadré, tout est clair ».

L'étrangeté : « Comportements bizarres » - « Déjà dès le début, il y avait le côté étrange » - « Il est inquiétant ».

Les fesses : « Il montre ses fesses » - « Tripoté les fesses » - « Mis le doigt dans les fesses » - « Il montre ses fesses à tout le monde ».

Le Zozo : « Même les profs vers qui ils se tournent quand ce grand gaillard se met à péter » - « Paul, il faisait le zozo à chaque fois. Pareil, il pétait, il rigolait » - « Il faudrait pas qu'il se saisisse de ça pour faire le zozo » - « On sait qu'il est capable de faire le zozo ! »

L'Emprise : « Relation au groupe pas simple du tout » - « A chaque fois, il reprend cette même place-là » - « Paul avait monté, comme il sait le faire, tout le groupe contre Fiavina. » - « Mais je ne sais pas ce qu'il joue sur les autres mais voilà » - « Il envoie un peu tout le monde » - « Il lançait des idées » - « Il monte le groupe » - « C'est le grand seigneur » - « Tous les autres, tout petits : « Paul, Paul, Paul », tous en train de courir autour de lui » - « Ils nous ont tous suivis : « Paul, Paul, c'est ta mère ? C'est ta sœur ? » » - « Un Dieu vivant ! »

La Protection : « Non mais au corps, il a un truc de protection » - « La question de la contamination extérieure » - « Il a vraiment un truc de contamination, de rapport au corps et tout ».

La Défense : « Et dans des mécanismes défensifs » - « il a énormément de processus défensifs ».

Le Contrôle : « Il est dans le contrôle » - « Et d'un coup il n'avait plus le contrôle » - « Il n'était plus maître de la situation » - « Ça lui casse vraiment la tête quand il n'a pas de... le contrôle » - « il a mis en place un processus défensif massif » - « Dans le contrôle ».

Le Calcul : « Il fait exprès » - « Il sait ce que ça génère aussi » - « Il sait pointer, dire des mots, balancer un mot qu'est super dur » - « Il attend la réaction il va dire : « t'es vexé, t'es vexé » » - « Il veut toucher ».

L'Observation : « L'impression qu'il observe nos réactions » - « On dirait qu'il cherche à découvrir des sentiments comme si lui les trouver, c'est compliqué ! » - « Il te regarde vraiment réagir » - « Il sait qu'on réagit » - « Il cherche une réaction ».

La Scénographie : « Il se met en scène » - « très théâtral » – « Donc, il te met dans une situation absurde, hyper inhabituelle, des trucs quand même complètement extravagants » - « Il meuble comme ça toute la relation ».

La Manipulation : « Il nous garde en lien dans ce moment » - « Les autres sont un peu objet ».

L'Omertà : « Personne ne moufte, Sanaa la prems » - « Les autres n'osent pas » - « Et là, personne n'a moufté ».

L'invisibilité : « Non, non Paul, rien à voir » - « Tu voyais Sanaa « non, non, il n'a rien fait » » - « On sait qu'il a un rôle dans les histoires mais on ne sait pas lequel » - « Mais ce n'est jamais lui » - « Mais c'est jamais lui » - « On voit jamais lui directement ».

La Déstabilisation : « Un peu dérangeant, du coup » - « Tu ne sais pas du tout comment faire parce que c'est quand même hyper inhabituel ! »

La Perte : « C'est un gamin qui a vécu l'abandon familial avec beaucoup de violence » - « Et du coup prendre le risque de s'attacher à l'autre c'est prendre le risque de le perdre et ça c'est aussi, à un moment donné, se rendre compte que la question de l'attachement, elle est en lien avec la question de la perte. »

La Confiance : « A chaque fois qu'il a fait confiance, il a été trahi » - « On était complices » - « Ça permet juste de comprendre le fait qu'il n'ait pas confiance dans les adultes » - « Quand, je vous confie un truc, vous le notez hop ça passe par les psys, vous m'analysez ».

L'Invasion : « ouais, vous êtes tous sur moi » - « vous êtes sur moi » - « Il faut doser avec lui » - « Faire hyper attention, et qu'il ne sente pas une invasion » - « Moi, je n'ai pas envie d'être intrusive » - « C'est pas d'ingérence c'est ça » - « Il est assez froid » - « Il met à distance les adultes » - « Il ne se laisse pas approcher » - « Il vous demande d'être en lien et dès lors que vous êtes en lien avec lui, il y a quelque chose d'insécurisant, d'insupportable » - « Les seules personnes et notamment à l'école avec lesquelles il y a eu des soucis c'est des personnes qui l'avaient plus ou moins investi, qui voulaient plus ou moins l'aider et il y avait quelque chose d'insupportable pour Paul » - « C'est vrai que si quelqu'un peut l'aider, c'est reconnaître qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez lui » - « Et tout ça partait d'un conflit qu'il avait avec un prof : ça passait pas du tout alors que ce prof voulait l'aider à la base. Il aimait bien Paul » - « Il refuse un peu tout le côté un peu humain qu'on peut lui proposer ».

La Panique : « Il était en transe. Il était dans tous ses états, c'était inacceptable pour lui, inadmissible de ne pas rentrer dans l'avion » - « Ça montrait un Paul qui était très anxieux, très angoissé, très en colère, il trépidait, je le sentais dans mon dos » - « C'était compliqué pour lui ! Il ne bougeait pas du bureau » - « Il ne bougeait pas de ça [*geste des mains pour signifier la proximité*] de moi » - « Moi, ça me fait penser tout de suite à un processus de réassurance » - « Il semble évident qu'il est sujet à des angoisses massives morbides » - « Angoisses massives morbides » - « toutes ses angoisses ».

La Folie : « On se demandait qu'est-ce qui se passe dans sa tête ?! » - « Il parle beaucoup de la folie » - « C'est très inquiétant au niveau du psychisme : de soi, de l'autre, de la reconnaissance de l'autre » - « Je ne sais pas s'il arrive à se projeter dans l'autre » - « Il y a des phases, on se demandait vraiment : « ouais qu'est ce qui se passe là, il est déconnecté » ».

Le Désespoir : « Période dépressive avant et après Vincent » - « bah moi, je vais aller là-haut [*au ciel*], je serai plus tranquille » - « Je vais me foutre en l'air ».

4.2. L'onde de choc

On s'enseigne, on se conseille, on se rassure, on témoigne et chaque fois on porte de l'eau au moulin. Ailleurs, si les circonstances n'y autorisaient pas, on pourrait s'en inquiéter. A la force du nombre et du temps, il en faut du grain à moudre pour qu'il y ait tant à porter. Il n'est pas rien que tant de personnes se mobilisent autour d'une vie. Une vie débutante sous le feu des projecteurs, non ceux de l'amour qui lui aussi inonde les moulins, non ceux non plus de la gloire et de la célébrité mais ceux du travail.

Si on tente ici de percer Paul à jour, c'est qu'il est pour reprendre à nouveau l'expression d'Erving Goffman un *objet-humain de travail*. Puisqu'il est un objet de travail chacun est en droit et même en devoir de le considérer sous tous les angles et puisqu'il est humain il fait peiner ses observateurs : il n'est jamais tout à fait possible de s'en faire une idée stable, à peine a-t-on tourné le dos qu'il peut changer, dévoiler une nouvelle facette de lui-même, de nouveaux traits de caractère, poser de nouvelles énigmes, de nouveaux problèmes etc. Puisqu'un objet-humain est particulièrement mobile, d'autant plus lorsqu'il est relativement libre, il n'est d'autre possibilité que de le suivre : ici ou là, avec celle-là ou celui-ci, depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui.

L'équipe dont le travail consiste à « collationner les conduites pertinentes et [à] les interpréter »³⁶⁰ pour dresser un portrait du jeune homme s'intéresse pour ce faire notamment aux épisodes de sa vie qu'il pourrait envisager quant à lui comme les moins reluisants³⁶¹ : les

³⁶⁰ Erving Goffman, 1973b, op.cit., p 318.

³⁶¹ De la même manière, Erving Goffman soulignait à propos des entretiens d'admission à l'hôpital Sainte-Elisabeth : « on fait l'inventaire de ses antécédents familiaux et de ses comportements antérieures en insistant

moments où son comportement a été particulièrement déplacé et inadapté, où il a pu blesser des gens, être lui-même blessé, inquiet, apeuré etc. En bref, ce que le code d'élégance des témoins inviterait plutôt à ne pas ressasser et à ne pas ébruiter. Et en outre de ne pas respecter ce code, l'équipe, dont il en va du travail, dispose bien sûr de moyens autrement plus développés que le commun des mortels pour assister ou du moins avoir vent de ces scènes. Dans un foyer, lieu domestique, habituellement de *coulisses*, les éducateurs sont de constants spectateurs qui se relaient aux loges. Leur service fini un autre éducateur ou un veilleur prend leur place. Les éducateurs sont payés et formés pour être des spectateurs alertes qui laissent des traces, rendent compte aux absents qui prendront la relève et ainsi de suite. Ils sont payés et formés, de même, pour faire la synthèse de ce que bout à bout chacun aura vu, de ce que chacun par la relation particulière qui l'unit à l'observé aura pu sonder. Et si cela ne suffisait pas, le regard de l'équipe est un regard balai qui s'intéresse tout autant aux relations affectives et amicales, aux relations familiales, à la scolarité et à la santé, aux observations des psychologues, du reste du personnel de l'établissement, des services de l'Aide Sociale à l'Enfance et des lieux où l'enfant a été placés précédemment. Et en outre ce que l'équipe collationne lui appartient quand bien même ses membres se renouvellent. Des mois voire des années plus tard ce que chacun aura collecté et observé pourra encore être mobilisé et s'inviter au cœur des discussions³⁶².

Qui fréquente des adolescents dans nos sociétés a déjà l'occasion de connaître leur ardente nécessité aussi vitale que généralement fougueuse d'échapper à un devenir enfant perpétuel³⁶³. Au foyer, les jeunes s'affrontent à un autre devenir qui est loin, très loin d'être plus rassurant : le devenir enfant de foyer, enfant d'institution, gamin de la DDASS tel qu'on les nommait avant la décentralisation³⁶⁴.

sur les moins honorables ». Erving Goffman, 2007 (1968), op.cit., p 66.

³⁶² Nicole Maillard-Déchenans livre une description assez acerbe de la manière dont certains éducateurs collationnent les conduites des enfants : « Une autre violence individuelle des « professionnels » que je n'ai pas encore évoquée et que je tiens à signaler, car c'est peut-être la pire, c'est l'attitude entomologiste de certaines personnes envers les enfants. Elles gardent une distance corporelle et soi-disant aussi mentale, elles observent, jugent, commentent avec une froideur glaciale ou avec, dans la voix, le triomphalisme et l'assurance des ignorants qui croient avoir compris quelque chose. Leur regard jouissif transperce l'enfant-papillon comme une aiguille et le cloue vivant sur une planche. Leur plume acerbe le range ensuite dans une petite boîte d'un grand casier d'un gros tiroir d'un vieux meuble de l'antichambre lugubre de la mort – le dossier. » Nicole Maillard-Déchenans, 2004, op.cit., pp 169-170.

³⁶³ A ce sujet Marc Breviglieri observe à propos des adolescents en général : « le jeune conteste ou refuse la manière dont ses proches le caractérisaient (avec plus ou moins d'insistance) dans son enfance. Il convoite de s'arracher aux déterminations du caractère, il abhorre tout traitement le ramenant à son étant-petit. L'adolescent revendique que le temps soit compté sur le plan de son identité, au sens où il est et a été le théâtre de changements qui l'ont affecté. Le sentiment d'être rabattu injustement sur un caractère immuable joue alors pour lui comme une violence non négligeable qui lui est faite. Une violence qui implique l'abaissement réducteur de sa personne au stade de l'enfance où prévalait un entourage de proches qui s'est précisément attaché à ses traits de caractère ; une violence qui correspond à la négation de son amplitude ontologique. Sa ressemblance avec celui qu'il a été, non seulement l'adolescent la conteste, mais il peut aussi, et plus radicalement, la nier puissamment, au risque d'adopter des attitudes qui paraissent incohérentes et suscitent mécompréhension et inquiétude. C'est à l'accusation d'infantilisation que renvoie ce malaise profond accompagné de l'envie non moins intense de désertir le caractère forgé dans un passé pétrifié par les proches. » Marc Breviglieri, « Introduction. Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences », in *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, L'Harmattan, Paris, 2007, p 38.

³⁶⁴ La décentralisation c'est le transfert en 1983 des compétences d'Etat aux départements, qui va engendrer la création de l'Aide Sociale à l'Enfance et l'attribution à cette nouvelle institution des missions de la DDASS en

Au sein des foyers, au moment de cette périlleuse négociation pour un devenir possible, les adolescents se battent contre des éducateurs mais aussi contre des ombres. On les voit faire du *shadow* du matin jusqu'au soir, on les aperçoit parfois crier seul dans le couloir. Le cas ici de Paul est particulièrement intéressant car Paul est un grand combattant.

Ce qu'ils combattent, c'est un devenir jeune au sens de l'équipe³⁶⁵. Autrement dit devenir une personne sans cesse tournée vers son enfance, privée de la possibilité de réécrire son passé selon ce qu'elle est devenue ou tend à devenir, privée, de même, de la latéralité existentielle qui lui permettrait de s'adapter aux différentes situations de la vie sociale qu'elle rencontre mais arborant partout, tout le temps, un « moi » unique³⁶⁶. Une personne incapable de contrôler sa réputation et la circulation d'informations à son sujet entre les différents espaces et personnes qu'elle fréquente³⁶⁷. Bref, incapable de construire un discours apologique à son endroit et n'ayant plus qu'à se retrancher - comme on peut, en effet, l'observer chez un très grand nombre de personnes ayant grandi en foyer – dans ses récits de malheur.

« On observe que tout individu, à un stade donné de sa carrière (et cela ne s'applique pas qu'aux internés), se forge une image de sa vie – passée, présente et future – qui sélectionne, élimine et déforme certains détails de façon à se présenter comme un dispositif susceptible de s'appliquer à toutes les situations ordinaires. De façon générale, au cours de cette démarche, l'individu suit une ligne qui, par réflexe d'auto-défense, le met en parfait accord avec les valeurs fondamentales de son milieu, et mérite ainsi le nom d'apologie. S'il parvient à présenter un tableau qui, pour le passé, met en évidence le jeu des qualités personnelles avantageuses et dévoile pour l'avenir des perspectives favorables, on a l'histoire d'une réussite. Si son passé et son présent revêtent des caractères particulièrement sombres, le mieux qu'il puisse faire est sans doute de montrer qu'il n'est pas responsable de ce qui lui est arrivé et de construire ce qu'on peut appeler l'histoire de ses malheurs. Il n'est pas inintéressant de remarquer que plus un individu se trouve par son passé, placé en marge des valeurs morales essentielles, plus il se croit obligé de raconter l'histoire de ses malheurs à tous ceux, quels qu'ils soient, qui l'entourent ».³⁶⁸

matière de protection de l'enfance.

³⁶⁵ Ou autrement dit un devenir-capturé, dénué « de part active [...] dans la définition de ce qui leur arrive et dans les dénouements possibles » de ce qui peut leur arriver. Joelle Libois, 2013, op.cit., p 64. Au sujet de la manière dont la « capture » ici dénoncée, s'exerce au sein des foyers voir Claude de Jonckheere : « Ce sont les captures langagières de la biographie des adolescents, capture de leur être en des définitions et des catégories, capture de leurs comportements en un lieu, en un temps, capture de leur corps et de leur âme permettant de les soumettre ». Claude de Jonckheere, *agir envers autrui*, Delachaux & Niestlé, Lonay-Paris, 2001b, p 38.

³⁶⁶ Voir ici la description de ce phénomène par un jeune homme rencontré dans le cadre de leur enquête par Pierrine Robin et Nadège Séverac et le commentaire de ces dernières : « Dans le discours des jeunes, la prise en charge a ceci de paradoxal que, sans leur donner la possibilité de construire une vision claire de leur passé, elle les y ramène sans cesse, ce qui est vécu comme une violence et comme une entrave à la construction de leur situation comme susceptible d'être ouverte sur un avenir différent du passé : « À partir de 16 ans, j'ai commencé à évacuer un peu mieux, carrément tout, mais il y a toujours ce placement qui rabâche les choses. [...] Le jour où j'ai eu ma majorité, j'ai dit : "C'est fini ma vie de merde, maintenant, je vais me construire". » (Fred, 19 ans, sorti du dispositif). » Pierrine Robin et Nadège Séverac, 2013, op.cit., p 96.

³⁶⁷ Michela Marzano explique à ce sujet : « être capable de garder des secrets représente pour chacun une forme de protection qui permet, d'une part, de ne pas devenir « transparent » au regard des autres et, d'autre part, de construire des relations de confiance avec ses proches » Michela Marzano, 2006, op.cit., p 10.

³⁶⁸ Erving Goffman, 2007 (1968), op.cit., p 206.

La crainte de ce devenir fait frémir les jeunes du foyer qui s'accordent sans nul doute avec Goffman pour l'identifier clairement avec un dégoût et une angoisse exacerbée. De leur côté, les éducateurs continuent leur œuvre qui va s'achever au sein des rapports, le dernier médiateur que nous allons étudier.

Conclusion

Premier moment formel strictement réservé à un adolescent en particulier, dernier palier - dernier moment d'échanges en interne - avant que la parole des membres passe sous la forme d'un rapport les murs du foyer, les synthèses sont de loin le médiateur au sein duquel les échanges des membres contreviennent le plus fortement aux attentes des adolescents. On a fait du chemin ici depuis l'agenda ouvert sur le bureau des éducateurs et s'offrant à la vue de tous.

Si dans les transmissions, les membres de l'équipe s'autorisaient d'ores et déjà à *se faire des idées* au sujet des adolescents, il s'agit désormais en synthèse de *percer à nu* ces derniers. Une expression que nous pourrions presque utiliser au sens littéral (au vu des fréquentes références au corps de Paul) dans le cas de la synthèse que nous venons d'étudier.

En réunion, les membres prêtaient des demandes d'autorisation aux adolescents tandis qu'eux-mêmes s'autorisaient à les faire parler. Désormais, ils leur prêtent des émotions, qu'ils s'invitent conjointement à ressentir et qu'ils apprennent, sur les conseils de la psychologue, à traduire en demande d'aide, de soin, d'attention. Ils se rassurent ce faisant quant à la pertinence de leurs présences aux côtés de ces derniers, quant à leur utilité, en prenant bonne note au passage de l'attachement de ceux-ci au foyer et de leurs progrès.

En mutualisant leurs observations au sujet des adolescents - en s'emparant de celles menées par des tiers en d'autres lieux ou en d'autres temps, en prêtant une attention particulière à des épisodes de leur existence peu reluisants, en s'attardant sur leurs blessures, en égrainant leurs fragilités et en s'intéressant à leurs effets sur leur entourage (à la fascination qu'ils sont susceptibles de générer, à la souffrance qu'ils sont susceptibles de causer) - les membres dépassent ici radicalement le droit de licence qui leur est accordé par les adolescents du foyer. Toutefois, si à l'évidence, les éducateurs ne pourraient pas se permettre de se prêter à un tel exercice en présence de ceux-ci, le caractère compréhensif et bienveillant de leur démarche se fait jour, sans nul doute, d'un bout à l'autre des synthèses. Ils en témoignent régulièrement en faisant montre de leur probité, de leur professionnalisme et de leur empathie.

Il est, par ailleurs, remarquable que le surcroît de confidentialité dont jouissent les membres en synthèse au regard de tous les autres médiateurs (rappelons qu'en réunion les débats étaient privés certes mais donnaient généralement lieu à des décisions à appliquer ou à communiquer au public a posteriori) génère en leur sein une détente sans pareille. Libérés de l'épreuve de la restitution, éloignés comme jamais des adolescents, les membres de l'équipe ne font plus montre à l'endroit de leurs collègues de grandes oppositions. Ils se nuancent uniquement quelque peu et corrigent leurs souvenirs. Ce qui n'est pas sans faire des synthèses un espace privilégié de collectivisation. Elles sont l'occasion pour les membres de revenir sur leurs expériences et de partager les *savoirs légués par l'histoire*³⁶⁹ (l'occasion ainsi pour eux, malgré quelques manifestations d'*orgueil pionnier* vite dépassées, de se mettre sur un pied d'égalité vis-à-vis du passé). Elles sont, ainsi, l'occasion de se former, de se conseiller, de se

³⁶⁹ Manuel Zacklad, 2000, op.cit., p 220.

prévenir et qui plus est parfois – par l'expression forte d'une empathie entre pairs - de *se ressourcer*³⁷⁰.

Se former en synthèse revient, par ailleurs, pour le référent chargé de l'exposé à esquisser le déplacement, le pas de côté, le changement de point de vue, la modification de posture qui sera attendue de lui lors de la rédaction du rapport.

Tout ce travail, ponctué par les interventions de la psychologue, modifie considérablement le regard que les membres sont susceptibles de porter sur les adolescents au sujet desquels ils échangent. Les synthèses constituent la principale porte d'entrée dans le métier (au cœur des relations entre éducateurs et adolescents) de la psychologie. Elles modifient durablement la manière dont les éducateurs appréhendent les adolescents, en les invitant à considérer ces derniers comme étant sujets à des troubles psychologiques, comme étant en souffrance et en demande d'aide. En réponse à cette situation présumée des adolescents, les éducateurs se voient invités à collecter de nombreuses informations à leurs sujets en prévision des synthèses. Puis à chercher à leur occasion, avec le soutien d'une psychologue et de leur cadre, à mieux les comprendre et à en esquisser le portrait. Autrement dit dans un langage psychologique : à les *subjectiver* et à les *élaborer* (des activités réservées au patient lui-même dans les psychothérapies habituelles). Ce processus doit permettre, en outre, aux éducateurs, d'accroître leur capacité réflexive dans l'espoir de devenir plus performants, plus alertes, plus habile, plus aidant auprès des adolescents. Un gain de puissance qui n'est pas paradoxalement sans puiser dans les ressources de ces derniers.

Ainsi la possibilité que les adolescents soient en mesure de *se subjectiver* et de *s'élaborer* par eux-mêmes dans le cadre d'une psychothérapie n'est pas envisagée. Et leur capacité à se mettre au travail de leurs relations avec les éducateurs n'est pas envisagée non plus. Ainsi, ces adolescents – à qui il est attribué un rôle particulièrement passif ici - se voient cacher cette activité de synthèse comme d'autres (celles des réunions et des transmissions) et se trouvent privés d'emblée de la possibilité de comprendre réellement ce que font leurs éducateurs et de recourir, sans être entravés par le secret, à leur propre réflexivité.

³⁷⁰ Marc-Henry Soulet, 2016, op.cit.

Chapitre 5 : Les rapports

Au point de guet, face à la seule fenêtre dont disposent les destinataires des rapports – la seule qui restera ouverte le jour où devenus adultes les jeunes voudront se repencher sur leur enfance à travers leur dossier – que voit-on ? L'huile de coude, les efforts de mise en ordre, les courses folles ont disparu. La tempête a soufflé sur l'agenda, les transmissions, les réunions et les synthèses. Elle a emporté avec elle : les routines et la familiarité, la collusion et les craintes, les désaccords et les prévisions, les interprétations et les analyses. Que reste-t-il à la fin ?

Avant-propos : La traduction

La notion de *traduction* a été empruntée à la linguistique par Michel Serres³⁷¹ à qui elle a été à nouveau empruntée, lors de la constitution de la théorie de l'acteur-réseau (ANT³⁷²), par Michel Callon³⁷³ (puis Madeleine Akrich, Bruno Latour, John Law) pour décrire la genèse des artefacts techniques et des faits scientifiques. Quand – explique Michel Callon – « on suit un scientifique en action, ou encore la conception et la fabrication d'un énoncé scientifique ou d'un artefact technique, ce que l'on observe, c'est la multiplicité des éléments qu'ils associent et dont ils sont en quelque sorte le résumé. Nous avons appelé traduction ce processus de mise en relation. »³⁷⁴

A l'issue de la traduction – si « la *punctualisation* réussit »³⁷⁵ - ces artefacts, ces énoncés deviennent *des boîtes noires qui plient le réseau* et se présentent sous des traits stables, sans porter les traces à première vue du travail : des tâtonnements, des revirements et de toutes les interventions d'acteurs et d'*actants* ayant pris part à leur constitution. La sociologie se présente alors comme une contre-opération de mise à l'épreuve des entités, une occasion de saisir et de décrire le caractère processuel de la constitution et de la production d'ontologies. Ainsi l'ANT invite-t-elle les sociologues à ouvrir ces *boîtes noires* que sont les artefacts techniques et les faits scientifiques pour décrire avec finesse tout le travail mené pour que des choses tout à fait hétérogènes, plurielles et pour une partie d'entre elles, antagonistes et contradictoires puissent être associées et paraître ainsi unifiées. Elle nous invite autrement dit, à observer le passage de la multiplicité à l'unité.³⁷⁶

Une grande partie du travail du chercheur consiste alors à tracer le réseau des acteurs et *actants*, humains et non-humains qui ont pris part au lent processus de sédimentation de l'"objet" désormais pris et compris comme unité. Autrement dit de l'entité « qui a réussi à acquérir [...] une identité stabilisée, une enveloppe qui lui est propre, [...] qui est en mesure de représenter le réseau des éléments qui l'ont constituée – [...] de traduire les différents matériaux dont elle est l'assemblage »³⁷⁷

Le processus de *traduction* achève la formation de l'"objet". Il l'abstrait de son histoire laborieuse, il coupe pour ainsi dire les amarres entre ce dernier et le réseau qui l'a vu naître³⁷⁸, il l'allège ainsi de certaines obligations et lui permet de circuler c'est-à-dire d'être saisi sans

³⁷¹ Notamment, selon Bernard Smette, à Willard Van Orman Quine (*Le mot et la chose*). Bernard Smette, « la traduction comme paradigme épistémologique (Quine, Serres, Latour) », 2014. Consulté le 26 mai 2019 <http://www.ed1.ulg.ac.be/sd/textes/20141119-Smette.pdf>. Michel Serres, *La traduction, Hermes III*, Editions de Minuit, Critique, Paris, 1974.

³⁷² Ou sociologie de l'acteur-réseau (SAR) Michel Callon, « Sociologie de l'acteur-réseau » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses de l'Ecole des Mines, 2006, pp. 267-276.

³⁷³ On peut trouver un récit par Michel Callon de cet emprunt dans Michel Callon et Michel Ferrary, 2006, op.cit., p 41.

³⁷⁴ Michel Callon et John Law, « L'irruption des non-humains dans les sciences humaines : quelques leçons tirées de la sociologie des sciences et des techniques » in Bénédicte Reynaud (éd.), *Les limites de la rationalité. Tome 2. Rationalité, éthique et cognition*. La Découverte, 1997, p 104.

³⁷⁵ Michel Callon et John Law, *ibid.*, p 114.

³⁷⁶ Bruno Latour, 2007, op.cit., p 172.

³⁷⁷ Michel Callon et John Law, 1997, op.cit., p 108.

qu'il soit nécessaire de saisir avec lui l'ensemble des instruments de mesure, des textes, des *inscriptions*, des personnes, des controverses, des théories etc.³⁷⁹ qui participent de sa constitution.

Ce processus de traduction en outre d'être caractéristique de la production des artefacts techniques et des faits scientifiques est caractéristique de la formation de tout *macro-acteur*³⁸⁰ autrement dit de tout acteur procédant de l'association de nombreux actants tels que les entreprises, les institutions et, à une autre échelle, les représentants. Ainsi, les *porte-paroles*³⁸¹ : « sont engagés dans des opérations de traduction qui leur permettent de dire ce que veulent ceux au nom desquels ils parlent et ce qu'ils sont »³⁸², d'exprimer la voix d'une communauté de personnes dont les positions contradictoires et contrastées se trouvent ainsi unifiées et stabilisées.³⁸³ Tant que le porte-parole n'est pas contesté, n'est pas controversé³⁸⁴, par les personnes (ou les choses) qu'il est censé représenter, il peut débattre ou négocier au nom du collectif, le *performer*³⁸⁵. Libéré, pour ainsi dire du poids des autres, il peut circuler – et faire circuler – la parole de ses mandants de lieu en lieu dans des conditions évidemment autrement plus légères qu'elles ne le seraient si l'ensemble de ces derniers étaient invités à s'exprimer.

³⁷⁸ Suivre le processus de traduction c'est : « enregistrer les véhicules, les traces, les pistes, les types d'information par le biais desquels le monde est amené à l'intérieur de cet espace [autrement dit à l'intérieur de l'acteur en question], et expliquer comment, après y avoir été transformés, ils sont renvoyés à l'extérieur de ces murs étroits. » Bruno Latour, 2007, op.cit., p 262.

³⁷⁹ « Quand on suit un scientifique en action, ou encore la conception et la fabrication d'un énoncé scientifique ou d'un artefact technique, ce que l'on observe, c'est la multiplicité des éléments qu'ils associent et dont ils sont en quelque sorte le résumé. Nous avons appelé traduction ce processus de mise en relation. » Michel Callon et John Law, 1997, op.cit., p 104.

³⁸⁰ « Un macro-acteur [...] c'est un micro-acteur assis sur des boîtes noires, c'est une force capable d'associer tant d'autres forces qu'elle agit « comme un seul homme » ou comme un seul bloc. » Michel Callon, Bruno Latour, « Le Léviathan s'appriivoise-t-il ? » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses de l'Ecole des Mines, 2006, p 30.

³⁸¹ Michel Callon, Michel Ferrary, 2006, op.cit.

³⁸² Michel Callon, Jean Fleury, Robert Lhomme, « Pour une sociologie de la traduction en innovation », in Françoise Cros (dir.), *Innovation et formation des enseignants*, Recherche & Formation, n°31, 1999, p 125.

³⁸³ Il peut, de même, au sens de Michel Callon être un expert, c'est-à-dire une personne qui s'exprime pour des choses (ainsi le climat, le nucléaire etc.).

³⁸⁴ Notons la place prépondérante de l'étude justement des controverses en ANT. « La controverse est le grand moyen pour entrer à l'intérieur de la science qui se fait. Si on considère les controverses non comme des combats, mais comme des moments où on commence par ne pas savoir, et où on discute, c'est la voie royale pour entrer dans l'activité scientifique. » Arnaud Fossier et Édouard Gardella, « Entretien avec Bruno Latour », *Tracés*, n°10, 2006, mis en ligne le 11 février 2008, p122.

Consulté le 15 août 2019, URL : <http://journals.openedition.org/traces/158> ; DOI : 10.4000/traces.158

³⁸⁵ « Le fait d'exprimer ce que veut un groupe contribue à le faire exister. En effet, l'affirmation de la volonté présumée d'un groupe lui donne les moyens d'exister, de se singulariser, de se reconnaître. Le groupe social au nom duquel le porte-parole s'exprime est « performé » par celui-ci. Et cette « performance » est d'autant plus forte et robuste que la traduction a été bien faite. » Michel Callon, Jean Fleury, Robert Lhomme, 1999, op.cit., p 125.

Introduction

Les images de l'adolescent produites au cours de la synthèse sont dans toutes les têtes mais multiples et hétérogènes, elles ne sont pas encore susceptibles de constituer son portrait. Sous l'effet des tiraillements – des « bah », des « beuh », des « euh », des « par contre », « mais non mais », « ça dépend avec qui » – nul n'est en mesure, à ce stade, d'attribuer à l'*adolescent synthétisé* des traits suffisamment unifiés. Il va donc s'agir désormais d'extraire l'adolescent de cette masse d'informations complexes. *Que dire de lui à ceux qui ne se trouvaient à aucun moment autour de l'agenda, du bureau, de la table de réunion et qui ne sont pas à même de compléter les phrases laissées en suspens ? Et puisque les rapports sont le seul médiateur étudié dans cette thèse véritablement conservé : qu'écrire pour la postériorité ? Et comment écrire ? Comment plier cet adolescent pour le faire entrer dans une enveloppe et pour le mettre au courrier ?* Voilà les dernières énigmes, le dernier terrain qu'on se prépare à arpenter.

L'heure est grave pour l'adolescent qui s'apprête à être rapporté. Que les rapports, ces écrits canoniques³⁸⁶, s'adressent aux juges, à l'inspecteur de l'aide sociale à l'enfance ou à de potentiels futurs lieux d'accueil, les enjeux – en cette fin de chaîne - sont importants. Les destinataires des rapports quels qu'ils soient ont le pouvoir de prendre des décisions cruciales pour les adolescents³⁸⁷. Ces écrits ne sont pas une bagatelle comme le disait Michel Foucault au sujet, bien différent, des lettres de cachet : « Des vies réelles ont été « jouées » dans ces quelques phrases ; je ne veux pas dire par là qu'elles y ont été figurées, mais que, de fait, leur liberté, leur malheur, leur mort souvent, leur destin en tout cas y ont été, pour une part au moins, décidés. Ces discours ont réellement croisé des vies ; ces existences ont été effectivement risquées et perdues dans ces mots. »³⁸⁸

Bon, certes le couperet du roi, le droit de vie et de mort, l'enfermement à perpétuité ne sont pas en jeu ici mais, tout de même, on ne peut lire et aborder ces rapports sans pensées pour ce qu'ils vont changer. Il faut entendre les « j'aurai été un enfant placé » prononcé par certains d'entre eux qui ne s'attendaient pas à ce dénouement d'une enfance dont ils garderont trace toute leur vie³⁸⁹ ou encore leur crainte, terrifiés d'être livrés à eux-mêmes lorsqu'ils atteignent leur majorité. Et en deçà de ces grands sauts, les enjeux ne sont pas non plus négligeables : Rester au foyer ou être orientés ? En voilà une différence considérable : perdre son habitat, perdre ceux qui nous entourent, ne plus être à nouveau de nulle part. Le nom du foyer - comme celui de certains quartiers, de certaines cités comme parfois celui de ville entière ou

³⁸⁶ Une expression de Pierre Delcambre, (Pierre Delcambre, *Écritures et communication de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1997, p.11) reprise notamment par Patrick Rousseau, « La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009, p 109.

³⁸⁷ Michèle Guigue explique à propos des rapports : « l'auteur écrit sur des tiers dont il évoque le passé, le présent, les projets, dont il évalue les manières de faire ou la mobilisation, ce sont ces tiers dont l'avenir est en jeu : obtiendront-ils une allocation, leur enfant sera-t-il placé... » Michèle Guigue, 2009, op.cit., p 20.

³⁸⁸ Michel Foucault, *Dits et écrits Tome III 1976-1979*, Gallimard, nrf, 1994, p 240. Consulté en ligne : https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Dits_et_ecrits_3_1976-1979.pdf le 19 Août 2019.

³⁸⁹ Voir à ce sujet : Christine Abels-Eber, *Pourquoi on nous a séparés ? Récits de vie croisés : des enfants placés, des parents et des professionnels*. ERES, 2006.

d'établissement scolaire - opère bien souvent comme un nom de famille (et en plus à particule !) ce qui est d'autant moins négligeable quand de famille, on n'en a pas beaucoup. Ainsi Kevin de Michelet, devenu par la force de l'âge à quatorze ans Kevin de Suroît et à l'intérieur de l'établissement Kevin de la MECS n'a pas l'intention de devenir Kevin d'autre chose ou encore Kevin tout court, Kevin de rien du tout³⁹⁰. Kevin de Suroît, à ne pas confondre avec le-Kevin-tel-qu'il-est-envisagé-par-les-professionnels-de-Suroît³⁹¹, a dépassé de nombreuses épreuves face aux autres adolescents du foyer pour faire sa place. Il a dépassé des épreuves contre les murs blancs de sa chambre, son lit en bois et son armoire pour qu'ils deviennent les siens. Non ! Il n'a pas quant à lui l'intention de perdre tout ça et d'arriver bredouillant et mal assuré dans un nouveau foyer. Pour d'autres adolescents c'est l'inverse. Ces épreuves n'ont pas été franchies ou pas tout à fait. Ils souhaitent partir mais justement s'ils souhaitent partir, ce n'est pas pour atterrir dans un nouveau foyer. Abedin veut rentrer chez lui, Aliya et Amira veulent être admises dans un dispositif qui loge des mineurs en appartement.

Il y a ensuite le cas un peu différent des rapports rédigés en vu de l'orientation à dix-huit ans. Là aussi les enjeux sont au rendez-vous : une orientation certes mais où ? Les différentes options sont loin de se valoir : il y a l'enjeu de quitter la ville, le quartier, l'enjeu du mode d'habitation (colocation, appartement individuel, FJT), l'enjeu de la liberté (liberté d'aller et venir, d'inviter des amis), l'enjeu encore de la qualité de l'association, des professionnels sur lesquels les jeunes "vont tomber". Et avec ça des questions fondamentales : *Est-ce qu'ils vont être soutenus ? Est-ce qu'ils vont être aidés ? Est-ce qu'ils seront en sécurité ? Est-ce qu'on leur fichera la paix ?*

Le jour J : le jour de l'audience ou du rendez-vous à l'aide sociale à l'enfance ou de l'entretien d'admission dans un nouvel établissement, ils seront, ces adolescents, ces jeunes adultes, face au juge ou à l'inspecteur ou à un chef de service, pour donner leur avis, pour négocier et pour que leur demande (voire leur personne) soit évaluée. Ils auront l'occasion de plaider leur cause mais pour le moment ils sont précédés.

C'est, dans un premier temps, l'enfant-rapporté-par-les-professionnels-du-foyer qui fera son entrée dans le bureau du juge, de l'inspecteur ou du chef de service. C'est pour le moment cet adolescent-rapporté qui va parler pour eux : parler de leurs craintes, de leurs désirs, de leurs besoins, de leurs caractères, de leurs motivations mais aussi de leurs problèmes, de leurs récalcitrances, de leur histoire, de leurs projets. Lorsqu'en chair et en os ils entreront en scène, les présentations et la rencontre avec eux auront déjà commencé, l'enfant devenu l'enfant du foyer sera déjà là à gigoter³⁹². Est-ce que l'enfant-rapporté va témoigner dans le sens de leurs

³⁹⁰ Bertrand Dubreuil, *Pierre, fils de rien*, L'Harmattan, 1996.

³⁹¹ David Puaud, qualifié d'avatar ou d'alter-égo, la version des usagers du travail social produite par leurs accompagnants. David Puaud, « L'alter ego pouvoir », *Chimères*, vol. 75, n°1, 2011. Voir, de même, au sujet des avatars : Anne-Laure Boncori et Isabelle Cadet, « Le comply or explain, un avatar de l'accountability », *Revue française de gestion*, vol. 237, n°8, 2013.

³⁹² Sur un tout autre terrain, Michel Callon explique au sujet du concept de circulation : « quand arrive sur le bureau d'un chercheur un article écrit par un collègue, ce sont les gènes, les particules, les protéines manipulés par ce collègue, dans son propre laboratoire, qui sont présents sur ce bureau, par le biais des tableaux, diagrammes, énoncés élaborés à partir des inscriptions fournies par les instruments. » Michel Callon, 2006b, *op.cit.*, p 269.

aspirations, de leurs besoins, de leurs attentes ou va-t-il les enfoncer et leur faire perdre leur chance ? Mystère. Ce qu'on sait c'est que le juge, l'inspecteur, le chef de service du lieu convoité va ouvrir l'enveloppe, qu'il en sortira un document, non pas une montagne, quelques feuillets mis en page avec l'en-tête et le tampon du foyer, la signature d'un éducateur rattaché à l'établissement, au secteur tout entier³⁹³.

Le lecteur l'aura compris, nous n'avons pas réservé pour la fin de l'étude du dispositif, un petit chapitre comme une balade paisible, entre chien et loup, le soir venu. Avec les rapports, mieux vaut une lumière franche, et bien vérifier où on met les pieds car autant dire que si on glisse on a peu de chance – c'est la toute première fois dans le dispositif – de se rattraper à une branche. Nous y reviendrons. En attendant nous voilà évidemment, nous qui suivons les acteurs, en terrain accidenté.

Dans la première partie, et afin d'aborder de suite cet exercice rédactionnel dans toute sa complexité, nous nous intéresserons aux différents acteurs que ces écrits concernent ainsi qu'aux précautions et aux égards auxquels cette pratique enjoint les rédacteurs.

La très brève deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la forme des rapports : à leur taille, à leur trame et à l'organisation du propos.

La troisième partie, sera consacrée au contenu des rapports ou plus précisément, par contraste, nous nous intéresserons – en comparant le contenu des rapports avec celui de l'agenda et des transmissions et les rapports avant et après corrections – à ce qui n'est pas appelé à y figurer.

La quatrième et dernière partie de ce chapitre sera quant à elle dédiée à l'étude comparative du rapport et de la synthèse de Paul. Au-delà de la commande qui est faite aux éducateurs de « rapporter », nous nous intéresserons, à travers cette étude, à l'usage qu'ils font, quant à eux, de ces écrits pour recommander.

³⁹³ « L'acte écrit est inséré dans un système de chaînes d'écriture, de personnes habilitées et de signes de validation, l'ensemble de ces éléments forment l'authenticité nécessaire à la performativité. L'authenticité est obtenue par un traitement spécial du document écrit, en particulier par l'apposition d'un certain nombre de signes (sceaux, tampons, signatures).» Béatrice Fraenkel, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication*, vol. 29, n°1, 2006, p 10.

Rapport n° 1 : Demande de CJM, version corrigée par le chef de service

Rapport concernant Sanaa Halifi

Sanaa Halifi est née le 29 janvier 1997. Elle a été accueillie à la Maison d'Enfants à Caractère Social *Suroît* le 7 mai 2013 suite à une orientation effectuée par le SIOAE d'A. qui l'accompagnait en AEMO.

Anamnèse

Âgée de 8 ans, Sanaa ainsi que son frère et sa sœur Sofiane et Loubna sont retirés à la garde de leurs parents et confiés au foyer d'I. Le père de Loubna et de Sanaa, Monsieur Halifi, qui vivait alors en couple avec la mère des trois enfants, Mme Ladja, perpétuait des violences sur cette dernière et sur les enfants.

Alors que Sanaa est toujours placée au foyer d'I., Mme Ladja quitte M. Halifi. Elle se remet en couple avec le père de son fils aîné avec lequel elle a une quatrième enfant SabyL.

A l'âge de 11 ans, Sanaa retourne vivre au domicile de sa mère avec son frère et sa sœur. Une mesure d'AEMO est prononcée.

Alors que Sanaa est âgée de 15 ans, l'aîné Sofiane quitte le domicile familial et s'installe avec sa petite amie qui est enceinte. Très rapidement la relation entre Sanaa et sa mère se dégrade. Sanaa est en conflit quasi-perpétuelle avec elle. Elle vit, de même, de violentes disputes avec Loubna sa sœur aînée.

A l'âge de 16 ans, en Février 2013, Sanaa, qui est en pension et rentre le week-end chez sa mère, se dispute très fortement avec elle. Cette dernière la met à la porte. Sanaa sera alors durant une courte période hébergée le week-end par son frère Sofiane et sa petite amie. Celui-ci n'a pas les moyens de prendre en charge sa sœur, son logement est exigü, il n'est âgé que de dix-neuf ans et doit déjà assumer de nombreuses responsabilités. Le service d'AEMO, le SIOAE d'A., qui suit Sanaa est alerté et demande son placement en urgence.

Le 7 mai 2013, Sanaa est confiée à notre établissement.

En octobre 2014, Sanaa qui était suivie jusque-là par le SIOAE d'A., est confiée à l'Aide Sociale à l'Enfance du département D.

Relations avec sa famille

Sanaa n'a plus de contact avec son père M. Halifi. Sa relation avec sa mère reste difficile. Sa relation avec son frère s'est dégradée depuis quelques mois au point que Sanaa qui devait le visiter pendant les vacances de Noël y a finalement renoncé.

La famille reste très fragile, les relations y sont orageuses et si quelques accalmies viennent parfois redonner à Sanaa le sourire quand elle parle de sa famille (et notamment de sa plus jeune sœur SabyL), Sanaa est tristement consciente de sa solitude et de l'impossibilité pour sa famille de lui assurer le soutien pérenne et rassurant qui lui est nécessaire.

Scolarité

A son arrivée en Mai 2013, Sanaa est scolarisée en internat en classe de 3^{ème} générale au collège Jeanne d'Arc à Poitiers. Elle s'y rend du lundi matin au vendredi soir, elle semble avoir bien intégré ce rythme, elle est très assidue et sérieuse dans sa scolarité, Sanaa prépare le Brevet des collèges qu'elle obtient en Juillet 2013.

En Septembre 2013, elle entre en classe de 2^{nde} au Lycée St Charles à Poitiers, toujours en internat scolaire. Sanaa y est isolée et subie de nombreuses moqueries.

Au mois de Décembre 2013, pour le bien psychique et physique de Sanaa la décision est prise de la retirer de l'internat. Elle est inscrite dans un lycée de Villebret, le lycée Berger. Elle y est bien accueillie par les enseignants et les élèves. Toutefois, les enseignants préfèrent proposer à Sanaa un redoublement de sa classe de 2^{nde} afin de lui laisser le temps de reprendre pied dans sa scolarité.

En Septembre 2014, Sanaa a donc fait sa rentrée en classe de 2nde au lycée Berger. Le début d'année s'est très bien passé, le travail à la maison est régulier et studieux. Sanaa semble beaucoup s'intéresser aux apprentissages scolaires et est très heureuse de voir son application sanctionnée par de bonnes notes.

Elle souhaiterait poursuivre ses études jusqu'au baccalauréat, tout en trouvant un petit boulot lui permettant de participer à ses dépenses. Elle a envoyé, de son initiative en nous interpellant pour des conseils, sa candidature à de nombreux commerces de Villebret (Carrefour, Mac Donald, Quick...).

Santé

Ses vaccins sont à jour. Elle a également bénéficié d'un important suivi chez le dentiste et d'une extraction des dents de sagesse. Sanaa est très soucieuse de sa santé. Elle pratique du sport, de la Zumba, plusieurs fois par semaine et fait attention à ne pas prendre trop de poids.

Conclusion

Sanaa est une jeune femme qui a de nombreuses ressources, elle est curieuse et cultivée pour son âge. Elle est autonome dans les actes de la vie quotidienne : levers, couchers, démarches administratives, suivi médical...

Toutefois, les violences que Sanaa a subies et dont elle a été témoin continuent de la fragiliser. Elle rencontre des difficultés tout autant à gérer ses propres colères, qu'à se protéger de celles des autres.

Un cadre de vie sécurisé et des éducateurs ou des accompagnants lui témoignant une attention régulière et protectrice sont encore nécessaires à Sanaa, afin que se consolide tout le travail mené auprès d'elle ces dernières années.

Au vue de son isolement familial, de sa nécessité à être encore protégée, de son implication et de sa motivation dans sa scolarité, nous soutenons activement sa demande de contrat jeune majeur.

Cela fait deux ans qu'elle est au foyer « Suroît » et nous pensons qu'elle bénéficie pleinement de son placement.

La relation entre elle et sa mère reste compliqué mais est au travail. Nous pensons qu'un retour au domicile n'est pas possible car même si la relation avec sa mère s'est améliorée, l'ambiance est toujours pesante et conflictuelle régulièrement et ne permettrait pas à Sanaa d'évoluer dans de bonnes conditions.

Sanaa ne peut rester à « Suroît », nous préconisons pour elle la poursuite d'un accompagnement éducatif dans un autre lieu qui lui permettrait d'être soutenue au niveau éducative et psychologique.

Fatou B.

Educatrice référente

1. Présentation

Pour la première fois depuis le début de cette thèse, nous faisons face ici à des écrits qui ne relèvent pas, à première vue, de la communication entre les membres de l'équipe.

Les rapports sont d'étranges médiateurs – au regard du dispositif étudié – car ils sont tout à la fois signés d'une main (« Fatou B. éducatrice référente ») et adressés à des personnes extérieures. Ils sont, pour ainsi dire, tournés vers des destinataires et pour cette raison couramment envisagés du point de vue uniquement de ces derniers et en fonction de la place qu'ils prennent dans leur activité³⁹⁴. Néanmoins, si on souhaite comprendre ce que les éducateurs font – à travers les rapports – on ne peut se restreindre à cette simple vision. Comprendre cette activité, nécessite de prendre en compte le fait que les rapports sont "destinés" mais de même : qu'ils sont susceptibles d'appuyer les demandes des adolescents et de leur famille ou au contraire de s'y opposer ; qu'ils engagent (malgré la signature d'un éducateur unique) l'ensemble de l'équipe et même l'ensemble du foyer ; qu'ils doivent convenir, être validés par la direction de l'établissement ; qu'ils sont l'occasion (voire l'ultime occasion) pour les éducateurs (qui s'échinent depuis des mois parfois des années) de transmettre leur savoir - l'ouvrage du dispositif - le portrait des adolescents qu'ils ont réalisés ; qu'ils sont les seuls médiateurs conservés à long terme, les seuls sur lesquels les enfants devenus adultes – et potentiellement en butte avec leur enfance – pourraient avoir l'occasion un jour de se pencher pour voir, pour lire ce qui s'est passé, ce qu'on leur a fait, ce qui leur est arrivé.

Cette liste peut être envisagée comme la liste des personnes devant lesquelles écrivent les rédacteurs de ces rapports lorsqu'ils sont seuls attablés face à leur ordinateur : le destinataire, l'adolescent (et parfois sa famille), l'équipe, les cadres. S'il est évident que l'adresse des éducateurs se déploie au-delà de la simple question des attendus des destinataires, nous ne pouvons pas présumer de l'ensemble des pensées et des regards qui assaillent chaque éducateur singulièrement au moment de cette production. Certains penseront intensément aux réactions que pourraient avoir leurs collègues en les lisant, d'autres penseront plus fortement encore à celles de l'adolescent au sujet duquel ils écrivent, d'autres encore aux corrections à venir du chef de service. Quoi qu'il en soit, les rapports passeront potentiellement entre les mains de tous ceux-là.

1.1. Les destinataires

Un peu à la manière des transmissions, mais sans commune mesure, les rapports interviennent toujours à l'occasion d'une rupture. Premier cas de figure : la mesure de placement prononcée arrive à échéance, l'adolescent va repasser devant le juge pour que le maintien ou l'arrêt de la mesure soit décidé. Les éducateurs sont sommés d'envoyer un rapport à ce dernier avant l'audience. Deuxième cas de figure : l'adolescent ne fait pas l'objet d'un placement judiciaire autrement dit l'Aide Sociale à l'Enfance est seule décisionnaire de ce placement

³⁹⁴ Emmanuelle Debily, « Rapports éducatifs. Les attentes d'un juge », Les Cahiers Dynamiques, vol. 41, n°1, 2008.

administratif). Dans ce cas, à l'échéance de la mesure, ce n'est pas le juge mais l'inspecteur qui décide de la levée du placement ou de son prolongement. Les éducateurs adressent un rapport à ce dernier. Troisième cas de figure : un adolescent atteint l'âge de la majorité. Quand bien même il était placé dans un cadre judiciaire, il n'aura plus jamais affaire au juge pour enfants. Son placement prend fin le jour de son anniversaire à moins qu'il obtienne auprès de l'inspecteur un Contrat Jeune Majeur. Les éducateurs envoient un rapport à ce dernier pour soutenir et motiver cette demande d'aide. Et dernier cas de figure : Pour des raisons qui peuvent être diverses, un adolescent s'apprête à quitter le foyer. Les éducateurs se mettent à la recherche d'un autre établissement pour l'accueillir, ils font des demandes d'admission et envoient un rapport aux établissements sollicités. Il faut souligner dans ce dernier cas (les rapports en vue de l'orientation) que les éducateurs écrivent rarement deux rapports différents pour le même adolescent à quelques mois d'intervalle. Ces rapports sont donc très souvent des reprises de rapports envoyés soit au juge soit à l'inspecteur auxquels les éducateurs adjoignent quelques modifications. Il faut préciser, de même, que les éducateurs se doivent d'envoyer une copie des rapports (qu'ils rédigent pour le juge ou l'inspecteur) au référent de l'Aide Sociale à l'Enfance de l'adolescent. Si les référents ASE ne sont pas des destinataires au sens strict, ce sont des récepteurs de première importance. Car eux aussi envoient, à la même échéance, un rapport dans lequel, ils produisent une sorte de bilan du déroulement de la mesure incluant les éléments d'observation des éducateurs du foyer. Ce sont d'ailleurs leurs rapports (et non ceux des éducateurs de foyer) qui sont au centre des procédures. En l'absence du rapport du référent ASE, le juge ou l'inspecteur peut être amené à ajourner sa prise de décision. Ce qui n'est pas le cas si le rapport émanant du foyer vient à manquer. Toutefois cette absence sera remarquée et de mauvaise presse pour l'établissement. En outre, pour construire leurs rapports, les éducateurs de foyer utilisent couramment des trames conçues pour les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance. C'est le cas ici de plusieurs éducateurs de l'équipe. Ces deux catégories d'acteurs sont donc appelées à témoigner sur les mêmes sujets. Mais qu'on ne s'y trompe pas, cette homologie n'est pas une occasion saisie par les destinataires pour confronter la parole des uns et des autres. Le rapport du référent de l'Aide Sociale à l'Enfance est, pour ainsi dire, central et celui de l'éducateur de foyer intervient en complément du premier. Une occasion de découvrir ce que peuvent voir, observer de leur place spécifique ceux qui sont en charge de l'enfant au quotidien.

Ainsi, pour bien cerner, la place donnée par les juges et les inspecteurs aux rapports émanant des foyers, il faut donc noter qu'ils ont déjà un rapport à disposition et qu'en outre, ils ont généralement déjà un dossier (contenant tous les rapports envoyés année après année). Ils n'attendent donc pas des éducateurs qu'ils rentrent dans des détails infimes ou dans une revue complète et exhaustive de l'ensemble des événements de la vie de l'enfant et surtout pas dans des commentaires, jugements, interprétations, analyses de la situation. Ils ont besoin en premier lieu de se voir rafraîchir la mémoire, de retrouver quelques repères notamment la date d'arrivée de celui-ci au foyer, de savoir si l'enfant va bien, s'il rencontre ou pose des problèmes particuliers, s'il y a eu des évolutions significatives de sa situation (une réconciliation avec la famille, ou au contraire un éloignement...) et pour cela ils ont besoin de

faits. Puis, ils ont besoin de recueillir l'avis du foyer (entre autres avis) au sujet de la décision qu'ils s'apprêtent à prendre : *renouvellement de la mesure ou pas ? Droits d'hébergement ou pas ? CJM ou pas ?*

1.2. Les adolescents et leur famille

L'avis de l'adolescent et le cas échéant de sa famille est généralement connu de l'éducateur qui va écrire le rapport en amont de la rédaction. Il ne peut ainsi ignorer qu'il est soit en train de soutenir soit en train de s'opposer à la décision espérée. Les cas d'opposition sont évidemment plus sensibles. Et plus tortueux encore ceux, comme par exemple pour Stella, dans lesquels l'enfant et la famille s'opposent et où l'éducateur n'a, dès le départ, aucune chance de contenter les uns et les autres. Toutefois quand bien même tout le monde est d'accord, les choses ne sont pas simples pour autant. Dans le cas par exemple des rapports de demandes de CJM et d'admission dans de nouveaux établissements, il n'y a généralement pas l'ombre d'un désaccord entre l'adolescent et l'éducateur-rédacteur, toutefois un enjeu reste entier celui de la qualité du rapport, de sa capacité à convaincre, à faire la différence. Ainsi certains adolescents essaient de faire rédiger leur rapport par d'autres éducateurs que leur référent, à la recherche d'écrivains plus habiles. En outre, hormis cette question d'obtenir satisfaction se pose celle particulièrement importante pour les adolescents (et le cas échéant les familles) de ce que les éducateurs vont dire à leur sujet : *quelle réputation vont-ils leur faire ? Pour qui vont-ils les faire passer ? Vont-ils raconter des secrets, des choses (qui leur ont été confiées ou auxquelles ils ont assisté) qui n'ont pas vocation à être ébruitées ?*

Les uns, les autres savent précisément qu'on va leur tirer le portrait. Mais quel portrait ?

Rappelons ici que l'article 1187 du code de procédure civile (modifié par décret le 24 mai 2013) introduit la possibilité (encore sous utilisée) pour les familles et les mineurs capables de discernement d'accéder au moins partiellement à leur dossier avant l'audience. En outre, une fois dans le bureau du juge, avec l'inspecteur ou le chef de service de la future structure d'accueil, les propos tenus dans le rapport, ne restent pas toujours à leur place dans les petits papiers du destinataire concerné. Nécessairement cette connaissance, fruit de la lecture préalable du rapport, s'exprime. Gare au rédacteur incertain de ses propos ou qui n'avait pas préalablement laissé entendre aux uns et aux autres certains de ses positionnements, de ses doutes, de ses suspicions car les masques pourraient bien tomber, du moins se soulever par endroits dans ces moments-là. Quand bien même les associations de famille³⁹⁵ dénoncent une accointance - assez observable par ailleurs - entre les professionnels du secteur, un esprit de solidarité face aux enfants et aux familles, les juges et les inspecteurs sont loin de s'imaginer toutes les précautions, tout le retrait dont usent les éducateurs pour construire, trait après trait, les portraits dont ils invitent à la lecture à travers leurs rapports. Ces derniers semblent plutôt enclins à imaginer que tous les professionnels peuvent agir – à la manière dont ils s'y prennent généralement – de but-en-blanc. Ne semblant pas prendre en compte qu'ils sont, quant à eux, susceptibles de se conduire comme ça, en raison des dizaines et des dizaines de petites mains

³⁹⁵ Association le fil d'Ariane (Pierre verdier), *Mon enfant est placé : j'ai des droits*, Fil d'Ariane, Aulnay-sous-Bois, 2001.

qui sont là pour veiller au respect de leur personne et de leur autorité, sans parler de la force en soi du Tribunal et de la force en soi de l'Hôtel du département qui se trouvent d'ailleurs dans notre cas à quelques centaines de mètres de distance l'un de l'autre. Ainsi les juges et les inspecteurs lorsqu'ils exposent leur compréhension de la situation devant tout ce petit monde réuni et voient leur exposé faire l'objet d'une objection par l'enfant ou sa famille se tournent très rapidement vers le rédacteur du rapport qui généralement balbutiant devra alors trouver le mot juste susceptible de protéger la face des uns et des autres et de sauver sa propre peau. Ces situations embarrassantes viennent raviver chez les éducateurs leur sentiment de duplicité car quand bien même ils partageraient le point de vue de l'objecteur et ne seraient en rien à l'origine du discours du juge ou de l'inspecteur : il sont indéniablement les garants dans ces moments du maintien de la face de ces derniers et indéniablement en position – quand bien même juge et inspecteur ne sont en rien leurs supérieurs hiérarchiques - de subordonné.³⁹⁶ Ainsi à la différence des synthèses, une attention à écrire devant les enfants et leur famille peut facilement faire l'objet du souci des rédacteurs. En outre, comme déjà évoqué, les enfants qui font l'objet de ces rapports vont indéniablement – c'est ce que chacun espère en tous cas - grandir. Un jour peut-être dans dix ans, dans vingt ans, ils seront susceptibles de demander à consulter leur dossier, susceptibles de découvrir noir sur blanc ce qui a été écrit à leur sujet. Il ne s'agit plus alors d'écrire devant l'enfant tel qu'il se trouve actuellement mais devant un adulte qui va se regarder, regarder - à travers ces lunettes de papier - ce qui lui est arrivé.

1.3. Les collègues

Quand bien même nous faisons clairement face au premier médiateur dans lequel les éducateurs sont à ce point isolés, leurs collègues ne restent jamais très éloignés. Plusieurs ponts nous permettent de relier les rédacteurs à d'autres membres de l'équipe (présente ou passée).

1.3.1. *Petites circulations d'un éducateur à un autre, d'un rapport à un autre*

Certains rédacteurs peu assurés à l'écrit, n'hésite pas par exemple – malgré le fait que cette pratique n'est pas pour plaire au chef de service (comme déjà abordé au cours du chapitre synthèse) – à recopier des parties entières d'anciens rapports. Ainsi on retrouve dans le rapport de Sanaa rédigé en 2015³⁹⁷, des passages du rapport rédigé, par une autre éducatrice, en 2014³⁹⁸. Il arrive, de même, dans le cas notamment des adolescents nouvellement arrivés au foyer que des rédacteurs s'appuient sur des rapports rédigés au sujet d'autres adolescents. Ils en conservent les phrases comme des armatures en remplaçant les informations concernant le

³⁹⁶ Nous nous appuyons ici sur la recherche que nous avons menée à l'occasion de notre master 1.

³⁹⁷ « A son arrivée en Mai 2013, **Sanaa** est scolarisée en internat en classe de 3^{ème} générale au Collège Jeanne d'Arc à Poitiers dans la Vienne. **Elle** s'y rend du lundi matin au vendredi soir, elle semble avoir bien intégré ce rythme, elle est très assidue et sérieuse dans sa scolarité, Sanaa prépare le Brevet des collèges qu'elle obtient en Juillet 2013 ».

³⁹⁸ « A son arrivée en Mai 2013, **la jeune** est scolarisée en internat scolaire en classe de 3^{ème} générale au collège Jeanne d'Arc à Poitiers dans la Vienne. **La jeune** s'y rend du lundi matin au vendredi soir, elle semble avoir bien intégré ce rythme, elle est très assidue et sérieuse dans sa scolarité, Sanaa prépare le Brevet des collèges qu'elle obtient en Juillet 2013 ».

jeune A par celles concernant le jeune B. Il arrive toutefois que cette substitution ne soit pas des plus discrète. Ici, par exemple, tous les accords sont restés au féminin : « Moussa³⁹⁹ née le le 27 /02 /1999 au mali âgée de 16 ans ».

En outre, il est, de même, courant que les rédacteurs demandent de l'aide à leurs collègues : une relecture, des corrections. Ainsi la "patte" d'Hanaé se retrouve au détour de quelques descriptions dans les rapports rédigés par d'autres éducateurs⁴⁰⁰. Elle fait aussi partie des membres recrutés par les adolescents pour écrire leur rapport ou vérifier du moins qu'ils sont tournés à leur avantage avant qu'ils quittent le foyer.

1.3.2. Un rattachement complexe

Si ces petites circulations entre collègues comme d'ailleurs la participation des cadres (à travers leurs corrections) à la rédaction des rapports rendent la signature nominative de ceux-ci questionnable, elle n'en reste pas moins de rigueur. Et avec cette obligation, se fait jour une injonction des plus paradoxales, puisqu'il est demandé aux référents des adolescents au foyer, de produire seuls, un écrit engageant la parole de tous les éducateurs. Nous nous intéresserons dans cette partie, à la manière dont ils procèdent pour réduire ce paradoxe soit pour engager leurs collègues sans toutefois les trahir.

L'exercice est loin d'être simple, car tous les éducateurs sont conscients du fait qu'il leur est impossible de produire un discours unanime quand bien même c'est ce que les destinataires attendent. S'ils font au sein des rapports de nombreux *clins d'oeil* à des propos tenus ultérieurement par leurs collègues⁴⁰¹, il est notable que d'une part toutes les descriptions des adolescents et de leur situation qu'ils reprennent n'ont pas été attestées par l'ensemble de l'équipe et qu'en outre, ils font, de même, des observations qui leur sont propres et qui n'ont pas été préalablement discutées. Il s'agit ainsi pour eux de composer avec trois niveaux d'énonciation (ce sur quoi tout le monde s'accorde, ce que certains ont observé, ce qu'ils ont quant à eux observé) tout en conservant d'un bout à l'autre des rapports un seul et même sujet d'énonciation : « nous » dont l'emploi est exigé par les destinataires.

Pour parvenir à tenir cette énonciation plurielle sans toutefois rattacher directement et frauduleusement un certain nombre d'observations à l'équipe toute entière, les rédacteurs font usage de deux procédés.

³⁹⁹ Un adolescent arrivé au cours de période étudiée.

⁴⁰⁰ « La famille reste très fragile, les relations y sont orageuses et si quelques accalmies viennent parfois redonner à Sanaa le sourire quand elle parle de sa famille (et notamment de sa plus jeune sœur Saby), Sanaa est tristement consciente de sa solitude et de l'impossibilité pour sa famille de lui assurer le soutien pérenne et rassurant qui lui est nécessaire » - « Quand la place d'Amira a été mieux assurée sur le groupe, les tensions n'ont pas cessé pour autant. C'est elle, cette fois, qui s'est illustrée en animatrice de conflit, motivant des mouvements de groupe contre d'autres jeunes. »

⁴⁰¹ « L'opération de rédaction, de « mise en texte », quand elle se met en route, suppose une remobilisation du déjà formulé, du déjà écrit, permettant de penser là, maintenant, tout de suite... » Pierre Delcambre, « Écrire au magistrat. Une pratique si « commune » que cela à la pjj ? », Les Cahiers Dynamiques, vol. 61, n°3, 2014, p 34.

Le premier consiste à faire un usage enchevêtré du « nous » pluriel mathématique⁴⁰² (nous les six membres de l'équipe) attendu des destinataires et du « nous » *pluriel métonymique*⁴⁰³, dont nous faisons par ailleurs usage dans cette thèse, et qui se confond facilement avec le premier. Permettant ainsi aux rédacteurs de porter leurs propres observations sans perdre le bénéfice (la force illocutoire) du pluriel.

Le deuxième, le plus répandu, consiste à ne faire usage dans grand nombre de phrases (neuf sur dix en moyenne) d'aucun sujet d'énonciation. Ainsi les rédacteurs livrent tout simplement leurs observations ou font leurs commentaires sans les rattacher au sein même de la phrase. Ce non-rattachement induisant, de fait, dans le contexte du rapport tout entier, un rattachement au « nous » d'usage.

Ainsi, par exemple, au moment périlleux de rédiger la conclusion. Et alors que les rédacteurs font régulièrement face à l'inexistence des décisions collectives qu'ils sont censés communiquer⁴⁰⁴. Ils peuvent procéder à d'astucieux mélanges : de phrases engageant clairement le collectif tout en présentant peu de risques d'être contestées et de phrases plus tranchées, plus contestables mais quant à elles non-rattachées.

La conclusion du rapport rédigé par Adil au sujet de Yacine est emblématique de ce type de montage. On y observe la manière dont le propos d'Adil monte crescendo, alors qu'il cesse d'être rattaché à l'ensemble de l'équipe :

« Nous pensons que si les moyens lui sont donnés, malgré les entraves liés à sa situation d'étranger isolé, il pourra mener à bien son projet de vie en France.

Nous pensons qu'il a donc encore besoin d'être soutenu et accompagné par l'ASE à travers un Contrat Jeune Majeur du fait de la formation qu'il doit pouvoir mener à son terme, grâce au contrat d'apprentissage obtenu, et de sa procédure de régularisation administrative.

Il est nécessaire que Yacine ne se retrouve pas seul face aux enjeux auxquels il devra faire face. Les éléments de son projet et de son parcours sont de fait interdépendants. Car sa situation scolaire et professionnelle est une des conditions de sa régularisation et inversement.

Ce qui confère un caractère indispensable à sa prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance après ses 18 ans. »⁴⁰⁵

⁴⁰² Ce qu'Harvey Sacks nomme le *sommatif* (c'est-à-dire la prise en compte de la somme totale des personnes incluses par l'expression qui les désigne). Harvey Sacks, « Tout le monde doit mentir », *Communications*, n°20, 1973, pp. 188-189.

⁴⁰³ Michel De Fornel explique au sujet du nous métonymique : « L'association des divers termes composant cette pluralité ne repose pas sur un critère ensembliste, mais sur un critère métonymique : la contiguïté des objets, le fait qu'ils forment un groupe naturel. » Michel de Fornel, « Pluralisation de la personne et variation pronominale », *Faits de langue*, n°3, 1994, p. 187. Voir, par ailleurs, au sujet de la polyphonie du pronom « on » (employé de même parfois dans les rapports) Philippe Crognier, « Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009, p. 103.

⁴⁰⁴ Ainsi, comme nous l'avons vu dans le chapitre synthèses, les préconisations à placer à la fin des rapports sont dans certains foyers le fruit d'une délibération collective et systématique, ça n'est pas le cas dans le foyer sur lequel nous avons enquêté. Ainsi, les membres héritent de la lourde tâche de devoir informer de la décision du foyer alors même qu'il est courant qu'aucune décision en bonne et due forme ait été prise.

⁴⁰⁵ Dans un article sur les rapports rédigés en AEMO (action éducative en milieu ouvert) Patrick Rousseau observe un même phénomène de non-rattachement qui consiste cette fois pour les éducateurs, non pas à se protéger d'un éventuel désaccord de leurs collègues (ils travaillent quant à eux seuls), mais à se protéger vis-à-vis des parents (au domicile desquels ils sont appelés à intervenir). « On remarque, par exemple, que le travailleur social n'est pas toujours représenté par un élément grammatical ou lexical, en surface du texte. Il se trouve que cette particularité est liée au type d'informations dont la connotation est plutôt négative. À l'inverse, l'éducateur pourra se placer en sujet dans la syntaxe de l'énoncé lorsqu'il souhaite se mettre en valeur. Ces procédés permettent au travailleur social de s'extraire de l'énoncé quand l'information est plus difficile à assumer, par exemple : « Miguel signifie clairement à sa mère qu'il ne peut plus supporter la saleté

Rapport n° 2 : Demande de CJM, version corrigée par le chef de service

Rapport concernant Ayman Abou Samra

Ayman ABOU SAMRA, né le 14 décembre 1997, à Marsa Alam en Egypte, est accueilli à la Maison d'Enfants à Caractère Social de *Suroît* depuis le 21 janvier 2015. C'est un mineur isolé étranger sous Protection de l'Enfance depuis le 17 septembre 2014. La mesure a été renouvelée le 17 mars 2015. Il est désormais sous tutelle depuis le 3 juin 2015.

Historique de la situation:

Ayman vient de Marsa Alam, petite ville au sud est de l'Égypte. Il y vivait avec ses deux parents, sa petite sœur de 6 ans et son frère, d'un an son aîné. Ses parents sont agriculteurs et commerçants de tissus.

Ayman est scolarisé jusqu'à l'âge de 16 ans, âge auquel il prend la décision de venir vivre en France. Ses parents s'opposent, tout d'abord, à ce projet, mais à force d'insistance, Ayman obtient leur accord.

En Août 2014, il quitte l'Égypte accompagné d'un petit groupe d'amis de son âge. Son voyage va durer un mois. Il est encore aujourd'hui très ému lorsqu'il évoque les conditions atroces dans lesquelles ils ont voyagé.

En Septembre 2014, il rejoint Paris. A son arrivée, il est pris en charge par la XX. Il sera hébergé pendant 15 jours en hôtel à Halluinville.

Il est ensuite accueilli par le service d'accueil d'urgence XX, à Chaville. Il y passera un peu plus de trois mois.

Le 21 Janvier 2015, il est accueilli à *Suroît*.

Relation avec ses parents

Ayman est en contact très régulier avec ses parents et quelques proches cousins en Égypte et en Allemagne.

A Suroît

Ayman s'est intégré très facilement à *Suroît*, où il a été de suite apprécié pour son sens de l'humour et sa gentillesse. Il entretient de bonnes relations avec les autres jeunes et se tient à l'écart des conflits.

Son caractère jovial est de même très apprécié par les adultes.

A l'extérieur

Ayman est très sociable et ouvert. Il s'adapte facilement à chaque situation. Il inspire souvent la sympathie des autres et a une bonne éducation. On sent qu'il a été un enfant très investi par ses parents.

Scolarité

Ayman a donc été scolarisé en Égypte avant son arrivée en France.

Fin Septembre 2014, lorsqu'il était accueilli à Hector Basile, il a été inscrit à *Arpèges* à Louiseville où il a suivi des premiers cours d'alphabétisation.

Quelques mois plus tard, après avoir intégré notre établissement, Ayman qui avait l'impression de stagner dans ses apprentissages à *Arpèges*, a fait son entrée au sein d'un atelier scolaire à Villebret. La présence d'un instituteur spécialisé et le nombre très réduit d'élèves, lui ont permis d'y faire de très rapides et grands progrès en Français.

En Mars 2015, il a passé les tests au Centre d'Orientation et d'Information et obtenu une orientation en classe d'accueil en Lycée professionnel.

à la maison, il éclate en sanglots et, avec virulence, exprime toute sa souffrance»» Patrick Rousseau, 2005, op.cit., p 36.

En Septembre 2015, il a intégré la classe d'accueil du Lycée Garibaldi à Villebret. Il est régulier dans son travail et interpelle, chaque fois que nécessaire, l'équipe éducative pour l'aider à faire ses devoirs. Cette année en classe d'accueil lui permet une remise à niveau afin d'aborder un futur CAP avec sérénité. En effet, l'an prochain, Ayman projette d'entrer en classe de CAP Installateur sanitaire car il souhaite devenir plombier.

Santé

Ayman n'a pas de problème particulier de santé. Ses vaccins sont à jour. Il est suivi régulièrement par son généraliste et par un ostéopathe.

Loisirs et centres d'intérêts

Ayman a fait du football en Égypte. Il a un beau niveau dans ce sport et a passé depuis le début de l'année plusieurs sélections dans des clubs du département.

Il porte un certain intérêt à l'Égypte ancienne. Il aime se documenter sur cette période.

Il est inscrit à la bibliothèque du quartier et empreinte régulièrement des livres.

Situation administrative

Ayman a récupéré auprès du Consulat son passeport égyptien en Août 2015.

Deux mois avant la majorité d'Ayman, nous nous sommes rendus à la Préfecture pour obtenir, selon la procédure, un rendez-vous afin qu'il puisse déposer son dossier de demande de titre de séjour, mention étudiant. Il a rendez-vous le 11 janvier 2016 pour déposer son dossier.

Il sera donc en possession de sa carte de séjour lors de son inscription en CAP, ce qui lui permettra d'obtenir un contrat d'apprentissage s'il le souhaite.

Conclusion

Ayman construit ses projets personnels et professionnels en France. Nous sommes confiants quant à la poursuite de ses études auxquelles il donne une grande importance.

C'est un jeune homme autonome dans les gestes de la vie quotidienne toutefois un accompagnement dans ses démarches administratives et un entourage chaleureux lui sont encore nécessaires pour aborder la vie avec sérénité.

Julie Jacot

2. Comment écrire un rapport ?

2.1. Les thèmes

Ils sont tout d'abord ces rapports, pas très longs : la majorité semble se situer entre 5000 et 7000 signes. Les variations en dehors de cette fourchette ne semblent en rien dépendre du destinataire mais plutôt du rédacteur ainsi Hanaé est la seule à produire des rapports de plus de 10000 signes. S'il y a des limites à ne pas dépasser, pas moins de deux pages, pas plus de quatre pages, les rédacteurs semblent relativement libres à ce sujet. Les parties, de même, nous avons déjà eu l'occasion d'en discuter dans le chapitre synthèse, peuvent faire l'objet d'ajouts selon l'inspiration du rédacteur. Toutefois certaines d'entre elles sont des incontournables des rapports à très peu d'exceptions près.

- Le chapeau de 1 à 4 lignes maximum : il y est généralement rappelé le prénom et le nom de l'adolescent, sa date de naissance et toujours cette fois, sans exception, sa date d'arrivée au foyer.
- L'historique de la situation (ou l'anamnèse ou parfois « historique familial ») : nous pouvons nous souvenir ici de la synthèse préparée par Mélanie, il s'agit toujours de la première partie des rapports. Elle est très souvent établie selon un ordre chronologique de la naissance jusqu'à aujourd'hui. Elle est l'occasion d'expliquer ce qui a provoqué le placement et d'éclairer le parcours « institutionnel » des adolescents (dates des mesures, dates d'arrivée au sein des différents lieux de placement fréquentés). On peut y trouver, en outre, certaines informations utiles : le nom des parents, les prénoms et dates de naissance des frères et sœurs etc.
- Relations familiales (autrement nommée relations avec ses parents, relations avec sa famille, avec Mme X avec M. X, famille, famille et proches) : il s'agit très souvent de la deuxième partie des rapports mais pas toujours. Elle est préférentiellement axée sur les parents mais peut de même être l'occasion de décrire les relations entretenues par l'adolescent avec ses frères et sœurs ou d'autres personnes si leur rôle est jugé important. C'est le cas du cousin de Paul et de l'ancienne famille d'accueil d'Aliya en raison de leur attachement. C'est le cas, de même, des beaux-parents d'Amira et de Kevin en raison des conflits qui les opposent à ces derniers.

Si cette partie prend souvent la suite de l'anamnèse c'est qu'elle permet de rendre compte des éventuelles évolutions de la situation qui a conduit au placement. Elle revêt un caractère différent lorsque le placement n'a pas été suscité en raison de difficultés familiales comme dans le cas des mineurs non accompagnés. Situations dans lesquelles il est de plus courant que les éducateurs n'aient pas connaissance de la famille. Ainsi elles sont dans ces cas généralement très courtes, écrites à partir du témoignage des adolescents voire inexistantes.

- A Suroît (ou Capacité d'adaptation à Suroît) : cette partie est sans étonnement la plus dense des rapports. Elle est préférentiellement scindée en deux sous-parties, on l'a déjà évoqué dans le chapitre synthèse : les relations de l'adolescent avec les autres adolescents du groupe et ses relations avec les adultes de l'établissement. Elle est généralement aussi l'occasion de décrire les conduites de ces derniers, leur respect ou non du règlement, ce qu'ils sont ou non capables de faire par eux-mêmes. C'est aussi une partie particulièrement propice à la description de leur caractère.
- Scolarité (autrement nommée : formation et scolarité, situation scolaire, formation) : cette partie dédiée comme son nom l'indique à la scolarité peut être, de même, l'occasion d'informer au sujet du passé scolaire des adolescents, des démarches entreprises pour leur scolarisation, de leur projet scolaire et professionnel.
- Santé : c'est une petite partie qui a toutefois généralement sa place dans les rapports. Les rédacteurs y font allusion aux problèmes de santé des adolescents. Ils présentent les grandes lignes de leur suivi médical, informent d'éventuels actes chirurgicaux et des traitements en cours.
- Loisirs et centres d'intérêts (autrement nommée : Activités extérieures, Sensibilité religieuse et centres d'intérêts) : c'est une petite partie, présente dans la moitié des rapports dans laquelle on trouve pêle-mêle les activités auxquelles les adolescents ont été inscrits, ce qu'ils apprécient faire, leur éventuelle appartenance religieuse.

On trouve, ensuite, de façon plus exceptionnelle certaines parties ajoutées par les rédacteurs. Par exemple, deux cas dans notre corpus : « situation administrative » et « souhait de l'enfant sur son lieu d'accueil. »

Et pour finir, on trouve toujours une conclusion contenant l'avis du foyer quant à la décision à prendre. Un avis qui s'exprime parfois, comme nous venons de le voir, de manière astucieuse.

2.2. Les passages à la ligne

Les rapports sont, le lecteur l'aura peut être remarqué, particulièrement ciselés. Les retours à la ligne sont extrêmement fréquents non sans provoquer – on retrouve le goût ici des listes - une sensation d'énumération. Ces retours à la ligne sont loin d'être anecdotiques. Cet agencement est tout autant préférentiellement choisi par les rédacteurs qu'intimé lors de la correction des rapports par les cadres qui les relisent. L'étude de ces passages à la ligne révèle trois usages :

- Les rédacteurs peuvent revenir à la ligne pour changer tout à fait d'idée sans qu'il y ait véritablement de lien à faire - hormis un lien d'énumération/d'inventaire - entre les différents énoncés. Ainsi dans la partie consacrée aux loisirs et aux centres d'intérêts d'Ayman :
« Ayman a fait du football en Égypte. Il a un beau niveau dans ce sport et a passé depuis le début de l'année plusieurs sélections dans des clubs du Département.
Il porte un certain intérêt à l'Égypte ancienne. Il aime se documenter sur cette période. »

- Les rédacteurs peuvent, de même, en suivant un fil chronologique, faire de chaque passage à un ligne, un élément de repère. Ainsi chaque paragraphe a sa propre unité de temps⁴⁰⁶ :
« Ayman a été scolarisé en Égypte avant son arrivée en France. Fin Septembre 2014, lorsqu'il était accueilli à Hector Basile, il a été inscrit à Arpèges à Louiseville où il a suivi des premiers cours d'alphabétisation. »
- Les rédacteurs peuvent, pour finir, revenir à la ligne pour changer de points de vue ou de mode d'énonciation (récit, description, discours etc.), corroborant ainsi leurs dires précédents, à la manière d'un argumentaire en tournant pour ainsi dire – de façon complémentaire – autour de leur objet. Ainsi chaque paragraphe a son unité de point de vue⁴⁰⁷ :
« Ayman s'est intégré très facilement à Suroît, où il a été de suite apprécié pour son sens de l'humour et sa gentillesse. Il entretient de bonnes relations avec les autres jeunes et se tient à l'écart des conflits. Son caractère jovial est de même très apprécié par les adultes. »

Ce dernier usage est particulièrement intéressant puisqu'il permet aux rédacteurs de poursuivre leurs propos en faisant l'économie, grâce aux retours à la ligne, de l'usage souvent « va t'en guerre » de connecteurs logiques en début de phrase. Ainsi, les connecteurs peuvent facilement se trouver au centre de l'assertion si ce n'est même disparaître laissant ainsi l'espace aux lecteurs de lier, par lui-même, les informations révélées. Il va sans dire que l'usage de connecteurs donnerait aux rapports une dimension argumentative plus frontale et rendrait certainement les lecteurs plus exigeants en matière de cohérence et de complétude du propos. Autrement dit ces passages à la ligne "donnent du mou" aux rédacteurs en leur permettant de « montrer » sans passer par les obligations de la démonstration.

Toutefois nous avons trop souvent lu des propos sur les rapports qui laissaient entendre la faiblesse des raisonnements sur lesquels s'appuyaient les rédacteurs pour nous laisser séduire par l'idée selon laquelle c'est parce qu'ils n'ont pas d'arguments ou qu'ils ne savent pas argumenter que les éducateurs agissent de cette manière. Nous l'avons vu en réunion, les membres sont tout à fait susceptibles de débiter chacune de leur phrase par un articulateur logique en tapant du poing sur la table. Laissons nous prendre au jeu des aphorismes : nous n'avons aucune raison de penser que les rédacteurs ne pensent pas avoir la raison de leur côté. Toutefois, ils n'ont aucune raison et nous non plus d'ignorer le fait que tout effort démonstratif marqué de leur part apparaîtrait tout à fait outrecuidant, inconvenant, audacieux aux yeux des récepteurs de ces rapports. Comme nous le disions précédemment d'ailleurs, les cadres n'hésitent pas à intimer ces retours à la ligne aux éducateurs.

Ce procédé revient en quelque sorte à « fragmenter » l'argumentation afin de laisser au lecteur le soin de la recomposer. Si elle permet de laisser en apparence une autonomie plus grande au

⁴⁰⁶ « Chaque paragraphe possède une unité de temps ou de lieu ou d'action, cette dernière étant assurée par la présence d'une personne – le héros local – qui thématise les phrases par diaphorisation à partir de la position de sujet ». Marc Arabyan, « La notion de paragraphe en rédaction. Narration vs dissertation », *Le français aujourd'hui*, vol.4, n° 187, 2014, p 26.

⁴⁰⁷ « Chaque paragraphe présente une unité de point de vue. On change donc aussi de paragraphe quand on passe du récit au discours (direct, indirect) ou qu'on revient du discours au récit, comme à chaque réplique d'un dialogue, mais aussi lorsque le narrateur « prend la main » pour une évaluation ». Marc Arabyan, *ibid.*, p 26.

lecteur, elle le prive en réalité de nombreux éléments jugés trop complexes pour donner lieu à une recombinaison satisfaisante du propos. Ainsi, s'il n'est plus possible de guider le lecteur dans les dédales des informations qui lui sont divulguées pour qu'il les interprète correctement, pour qu'il comprenne ce qu'on essaye de lui communiquer, il n'est pas d'autres choix que d'opérer une sélection plus stricte des éléments qui seront portés à sa connaissance. En s'assurant par cette sélection que le lecteur ne va pas verser dans des interprétations non souhaitées.

Rapport n° 3 : demande d'admission, avant relecture du chef de service

Rapport d'Aliya Zaraoui

Aliya est née le 3 Septembre 1999. Elle est accueillie à Suroît depuis le 8 avril 2015.

Anamnèse

Aliya est née le 3 Septembre 1999 à Halluinville. Elle est la plus jeune d'une fratrie de 3 enfants. Sa sœur la plus âgée, Camila est née en 1985 et n'est pas la fille de M. Zaraoui, le père de Lila née en 1995 et d'Aliya.

En 2000, alors qu'Aliya a 1 an sa sœur Camila se confie d'abord à ses amies puis aux services sociaux au sujet des abus sexuels que lui fait subir le père de ses deux petites sœurs et le conjoint de sa mère : M. Zaraoui. Cette jeune fille fragilisée par les atteintes de son beau-père est placée en urgence et hospitalisée en raison de sa grande souffrance psychique. A sa sortie de l'hôpital, elle est confiée à un foyer de l'enfance. Les deux plus jeunes sœurs, Lila et Aliya sont de même éloignées du domicile familial et confiées à l'Aide Sociale à l'Enfance. Elles sont placées dans deux familles d'accueils distinctes mais qui vivent à quelques kilomètres l'une de l'autre en Picardie. Aliya a dix-huit mois, elle fait la rencontre de la famille Dupuis.

En 2005, alors que Camila majeure vit dans son propre logement, les deux plus jeunes sœurs réintègrent le domicile de leur mère : Mme Morel. Entre temps M. Zaraoui a été condamné et incarcéré et Mme Morel a rencontré un nouveau conjoint M. Morel avec qui elle vit désormais. Aliya a 6 ans, elle rentre au CP.

En Mars 2015, Lila quitte le domicile familial pour aller faire ses études à Ajaccio. La relation entre Aliya et sa mère se tend. Le quotidien est fait de disputes qui ont toutes pour sujet le petit ami d'Aliya : Mathieu. Ce jeune homme âgé de 21 ans est l'objet de tous les désaccords entre Aliya et sa mère. Après une dispute particulièrement importante, Aliya fugue chez Mathieu. Ce dernier vit encore chez ses parents, Aliya sera accueillie par la famille quelques jours.

Le 24 mars 2015, Aliya se rend au commissariat de XX accompagnée des parents de Mathieu pour informer la police du comportement de sa mère à son égard. Une plainte est déposée pour violence intrafamiliale. Une enquête est ouverte au sujet de Mme Morel et Aliya est placée en urgence par le parquet en famille d'accueil.

Le 8 Avril 2015, toujours dans le cadre d'un placement d'urgence, Aliya intègre Suroît.

Le 13 Avril 2015, une audience statue en faveur du maintien du placement et Aliya est admise de façon plus pérenne à Suroît.

Le 29 Septembre 2015, la mesure est à nouveau renouvelée pour un an.

A Suroît

Avec les autres jeunes

Aliya s'est liée d'amitié avec une jeune fille accueillie au sein de l'autre groupe de notre établissement. Mis à part cette amitié, elle entretient des relations que nous pourrions qualifier de catastrophiques avec les autres jeunes. Une situation qui nous inquiète et nous mobilise. Aliya est extrêmement sensible au fait de pouvoir être l'objet d'un jugement négatif et les situations d'intégration : les tests générés avec plus ou moins de finesse par les collectifs au moment de l'arrivée d'une personne nouvelle afin de déterminer quelle sera sa place au sein du groupe, lui sont extrêmement défavorables. La méfiance et la défiance des autres, même quand elles s'expriment de manière très banale, provoquent chez Aliya le comportement inverse de ce qui est espéré. A ceux qui doutent d'elle, elle offre toutes les raisons de la rejeter. Aliya ne se défend pas, enfin pas d'une manière attendue. Lorsqu'elle sent qu'elle suscite l'agacement, là où d'autres se feraient discrets, Aliya se met à parler plus fort, à rire plus fort, elle se met au centre, elle s'expose.

Son arrivée à Suroît a été des plus conflictuelle et le conflit est loin d'être apaisé. Une jeune fille que nous accueillons l'a littéralement « prise en grippe » ralliant son cercle d'amies à sa cause « anti-Aliya ». Si ces amies

restaient tout de même partagées, conscientes de la douleur que peut représenter l'arrivée en foyer, Aliya a mis fin à leurs tiraillements en offrant à chacune, à l'occasion de micro-conflits, une raison de lui en vouloir personnellement.

Elle a agi de la même manière avec les jeunes qui prenaient sa défense face à la petite bande de filles qui faisait d'elle un bouc-émissaire, de sorte que plus aucun jeune à l'exception d'un ou deux ait envie de prendre position dans le conflit.

Cette situation de rejet qui peut paraître anecdotique est toutefois très inquiétante car Aliya, toute en façade dans ces moments, agit à l'inverse de ce qui pourrait susciter chez les autres de l'empathie et ainsi mettre un frein à leur agressivité. Si en tant qu'éducateurs nous nous assurons que l'ensemble des jeunes que nous accompagnons aient conscience que toutes formes de violences a des conséquences sensibles sur les autres quand bien même ces derniers ne l'expriment pas, ce travail mené auprès des autres jeunes n'est pas une protection suffisante pour Aliya et nous avons dû intervenir sur le vif, à plusieurs reprises, pour la protéger de mouvements collectifs qui la prenaient pour cible.

C'est dans ce climat, que nous avons peu à peu construit avec Aliya, le projet de son orientation vers votre association. La possibilité pour elle, de vivre seule dans un appartement, est, nous en sommes convaincus, un très bon préalable à ce qu'elle puisse mener, en toute sérénité, le travail psychosocial qui lui permettra d'élaborer de nouvelles manières d'être au monde. En parallèle de ce projet de réorientation, nous travaillons à multiplier les horizons d'Aliya et à lui ouvrir les portes d'autres lieux collectifs qui regroupent des jeunes gens animés par des valeurs moins concurrentielles pour qu'elle puisse faire l'expérience de la diversité des manières d'être ensemble.

Avec les adultes

Aliya est très agréable avec les éducateurs, les surveillants de nuit et l'ensemble du personnel de notre établissement. Elle est souriante et polie et apprécie les moments passés en tête à tête avec les uns et les autres. Elle explique avoir souffert d'un fort sentiment de solitude lorsqu'elle vivait au domicile de sa mère et de son beau-père. Et si elle est parfois troublée d'être remise à sa place « d'enfant », d'être le souci des adultes, l'objet de conseils et de quelques inquiétudes, elle est consciente de ce qu'il peut y avoir de bénéfique dans le fait d'avoir encore un peu le temps de devenir.

Scolarité

Aliya est en classe de première littéraire dans le même établissement que l'an dernier, malgré nos efforts pour que ce ne soit pas le cas. Son année de seconde s'était en effet plutôt mal passée. Les problèmes rencontrés par Aliya au sein des collectifs, présentés dans la partie précédente, ont été son « lot » durant toute l'année scolaire : Absence d'amitié, agacements exprimés collectivement par les autres élèves et même par certains membres de l'équipe enseignante et administrative qui interprétaient le comportement d'Aliya comme suffisant et arrogant.

Nous avons dû intervenir à plusieurs reprises pour apaiser ces agacements car si Aliya provoque certainement l'agressivité des autres, ce n'est pas pour autant qu'elle ne souffre pas des manifestations d'hostilité à son égard.

Durant cette année scolaire, Aliya avait eu un très grand nombre d'absences injustifiées et des résultats scolaires extrêmement faibles dans l'ensemble à l'exception du français et de l'anglais.

De notre côté, nous avons vivement conseillé à Aliya de redoubler sa seconde dans un autre établissement : Le lycée autogéré de Paris où le travail réalisé sur le collectif lui aurait été d'une grande aide dans tous les domaines de sa vie. L'établissement était prêt à l'accueillir en classe de seconde et Aliya qui l'a visité a pu en apprécier le fonctionnement mais elle a, à notre grand regret, refusé de redoubler.

Elle s'est engagée vivement à se mobiliser pour cette première et nous sommes très heureux de reconnaître qu'elle a respecté ses engagements. Même si les notes ne sont pas encore au rendez-vous, nous sommes témoins du travail quotidien qu'elle produit et de sa capacité à se mobiliser et à se mettre seule au travail.

Centre d'intérêts et sensibilité religieuse

Aliya apprécie beaucoup la danse. Elle a pratiqué la danse hip hop de façon informelle avec un groupe d'amis l'an dernier. Cette année, elle souhaitait prendre des cours de cuisine mais les cours que nous avons pu trouver

dépassaient grandement notre budget. En ce qui concerne son appartenance religieuse, Aliya est dans le rejet de la religion musulmane et ne manque pas d'occasions de le signifier ce qui peut être vécu comme insultant par les autres jeunes. Elle porte un chapelet autour du cou et exprime une envie de se convertir à la religion catholique mais cela semble plus une manière adolescente de se situer qu'un intérêt profond pour une religion.

Santé

Aliya est en bonne santé. Depuis son arrivée dans notre établissement elle a entamé un suivi en orthodontie et porte désormais des bagues.

Du côté du soin psychique, il est une nécessité évidente qu'Aliya soit suivie par un psychologue. Pour le moment, elle voit régulièrement la psychologue de notre établissement mais n'a pas débuté de travail thérapeutique à l'extérieur. Son entrée à *Heliodore* sera l'occasion de débiter ce travail qu'elle est prête et en demande d'entreprendre.

Famille et proches

Concernant la relation entre Aliya et Mme Morel, nous avons pu les observer à plusieurs reprises en interaction : sur le chemin du retour de l'audience, en allant chercher des affaires d'Aliya au domicile de sa mère, lors de la signature du DIPC, lors de la remise du bulletin du troisième trimestre... Ces moments étaient chaque fois houleux. Nous assistions à des sortes de joutes verbales entre la mère et la fille. Joutes qui ne prenaient fin qu'avec les larmes de l'une ou l'autre. Mme Morel et Aliya agissent en miroir dans ces moments, atteignant mutuellement l'estime, l'amour propre et la confiance en soi de l'autre.

Ces moments apparaissant peu constructifs, les mêmes propos et reproches revenant en boucle.

Mme Morel est restée toutefois, et ce malgré ces déplacements, très mobilisable que ce soit par Aliya ou par l'équipe éducative lorsque nous avons besoin d'elle pour une démarche administrative : la réinscription d'Aliya au lycée, le renouvellement de sa carte d'identité par exemple. Elle nous a de même appelés régulièrement pour prendre des nouvelles de sa fille et Aliya et sa mère sont restées en contact téléphonique. Nos observations successives de leur relation nous ont fait relativiser la menace que Mme Morel peut représenter pour sa fille, ce n'est pas tant la présence de sa mère qui est préjudiciable à Aliya que le fait de vivre dans un environnement conflictuel qui ne lui offre ni l'espace, ni l'assurance nécessaire pour prendre confiance en elle dans cette période difficile de l'adolescence.

Dernièrement et sans notre concours direct mais par l'intervention des deux sœurs d'Aliya : Camila et Lila, Aliya et sa mère ont pu avoir plusieurs échanges plus apaisés. Ce qui est une très bonne nouvelle.

Conclusion

Depuis l'arrivée d'Aliya nous interrogeons, aux vues des difficultés relationnelles qu'elle peut rencontrer avec les autres jeunes, la pertinence de son placement dans un foyer comme le nôtre. Bien que nous soyons heureux, au-delà des problèmes posés par ces conflits, de l'accueillir, nous soutenons vivement son désir de quitter le foyer et de rejoindre votre association qui lui proposera un mode de logement bien plus adapté et le suivi psychoéducatif dont elle a tant besoin.

Hanaé Alliates
Éducatrice référente au sein de Suroît

3. Le contenu des rapports

Les médiateurs étudiés depuis le début de cette thèse, notamment les trois premiers sont éloquents quant aux difficultés rencontrées par les éducateurs : le fait qu'ils peinent pour

mener à bien leurs démarches, qu'ils peinent dans leurs relations avec les adolescents, qu'ils aient sans arrêt besoin de retrouver des prises, de se pousser, de reprendre de l'élan. Dans les rapports, il en est tout autrement, les choses semblent arriver comme elles arrivent, découler tout simplement. Les cadres jouent un grand rôle, déjà abordé à l'occasion des synthèses, pour accompagner les éducateurs dans l'adoption de cette posture d'observateur détaché de ces choses qu'il n'y a plus qu'à prendre en considération, soupeser, décrire. C'est autrement dit presque à l'adoption de la posture des cadres que les éducateurs sont ainsi invités. On avait déjà pu observer un phénomène de détachement dans les transmissions et les synthèses, il est poussé à l'extrême ici dans les rapports. Pour l'étudier, plus précisément pour étudier ce avec quoi il est intimé aux éducateurs de rompre, ce qui doit disparaître à l'occasion de cette rédaction, nous allons dans cette partie nous intéresser au contenu des rapports (ou plutôt devrions-nous dire au non-contenu des rapports) par deux entrées : nous allons d'une part comparer l'activité des éducateurs telle qu'elle peut apparaître en filigrane dans le rapport d'Aliya avec toutes les tâches réalisées pour elle durant ces huit premiers mois passés au foyer – période couverte par cet écrit – et relayées dans l'agenda et les transmissions. Puis nous allons, dans une optique plus large passer en revue l'ensemble des corrections, au-delà des seuls passages à la ligne, administrés aux brouillons des rapports par les cadres. Une deuxième approche que nous compléterons par quelques observations des tendances récurrentes dans ces écrits. Deux approches donc pour nous éclairer très précisément et par contraste sur l'arrière-cuisine des rapports.

3.1. Les disparitions

Nous dirons sans grande précision mais pour offrir un repère qu'environ 15% du travail mené et reporté dans l'agenda et les transmissions est évoqué dans le rapport concernant Aliya. Le service d'hébergement sollicité qui finira, pour la petite histoire, par accueillir Aliya ne se verra pas confier un autre rapport au moment de l'admission. Il s'agit là tout autant d'un rapport visant à soutenir la « candidature » d'Aliya qu'un rapport de transmission. 15 % c'est peu et si à l'évidence, on s'intéressait à découper dans le détail les gestes que ces tâches décrites ont engendrés, si on comptabilisait la répétition de certaines tâches, si, de façon encore plus extrême, on s'intéressait au travail « réel » et non plus pris en note, ce chiffre diminuerait à perte de vue. Ainsi, les rapports sont définitivement très loin d'être des compte-rendus d'activité. Les rédacteurs ne cherchent visiblement pas à donner à voir l'étendue de leur travail. Ce qui peut jouer un rôle dans la perception qu'en ont d'ailleurs les autres professionnels.

Dans la courte partie qui suit, nous allons revenir sur les disparitions les plus éloquentes, les plus à même de nous renseigner sur le contenu visiblement jugé non-pertinent lors de la rédaction des rapports.

La vie domestique

Toutes les tâches qui concernent l'aménagement, l'accueil dans l'établissement, l'achat du matériel dont Aliya a besoin, ses affaires etc. ne sont pas mentionnées. On pourrait pourtant imaginer qu'il est intéressant pour les juges, l'aide sociale à l'enfance, les futures structures d'accueil comme pour les parents de savoir comment l'enfant est installé ? S'il a une chambre simple ou partagée ? Comment il l'a aménagée ?

En réalité, toute la dimension « domestique » qui est en elle-même prépondérante dans le terme « foyer » n'est pas abordée. Ainsi même dans les parties dédiées aux loisirs, on ne trouve – loin du contenu des transmissions – aucune évocation de la manière dont les adolescents occupent leur temps au sein de l'établissement⁴⁰⁸. On ne saura pas que Paul joue à la play-station et qu'il ne rate jamais un match de foot à la télé ni qu'Aliya s'est prise de passion pour la série *Game of thrones*, ni encore que Walid est un lecteur incondicional de *mangas*.

Au foyer pourtant la manière dont les adolescents habitent leur chambre, leurs objets fétiches, leurs petits rituels, leurs goûts et leurs préférences ont toute leur importance. Il fut un temps pas si lointain, où être pris en charge par l'assistance, c'était grandir dans la standardisation des coupes de cheveux, aux vêtements en passant par l'ameublement et les activités, il n'en est plus rien. Du moins, il y a bien au contraire tout un travail mené au sein des foyers pour échapper à ce fantôme du passé. Les *vêtues*, par exemple, représentent désormais un travail conséquent. On ne compte pas les heures durant lesquelles Hanaé a trottiné derrière Aliya dans les grands magasins : *les chaussures ici, les pyjamas là, les jeans de telles marques et les collants suivez-moi*. Le fait que chaque adolescent ait ses goûts, fasse ses choix sous l'œil conseil-superviseur d'un éducateur mobilisé tout entier pour ça, n'est pas un petit à-côté du métier. C'est le cas des vêtues, le cas des sorties, le cas des colonies de vacances, le cas des cadeaux, de la musique à la fête de fin d'année, du film à regarder à la télé... Tous les prétextes pour donner à trancher, à décider, à comparer, à se déterminer sont saisis à bout de bras par les éducateurs, dans un contexte où les possibilités sont loin d'être aussi foisonnantes que dans une maisonnée. Toutefois, tout ce travail-là, tout ce qu'il mobilise concrètement est peu, très peu revendiqué.

La vie institutionnelle

On parle plus globalement très peu du foyer en tant que tel, même dans un registre « institutionnel ». On parle très peu des procédures internes de l'établissement. On fait uniquement référence au fait qu'Aliya voit la psychologue du foyer (mais sans souligner le fait que ce soit une obligation faite à tous les adolescents dès leur arrivée). On effleure le sujet de son DIPC, évoqué uniquement en raison du fait qu'il ait constitué une occasion de voir Aliya en co-présence avec sa mère. Le projet qui y est décliné, les engagements de l'établissement ne sont pas abordés. Pas de référence, non plus, aux arrangements internes à vocation éducative, comme les gardes d'enfants qu'Aliya a effectuées au service D pour rembourser ses dettes. Pas non plus de référence aux rencontres mensuelles, pour faire le point, entre Aliya et

⁴⁰⁸ Mis à part un petit aperçu dans le rapport de Moussa de son intérêt pour la musique et les clips maliens.

Hanaé, ni non plus aux discussions, à son sujet, entre les professionnels (les rendez-vous d'Hanaé pour parler du cas d'Aliya avec la psychologue Christelle) et comme nous l'évoquions dès le début de cette thèse dans *l'intermezzo* pas de références aux autres médiateurs (les points faits sur Aliya en réunion, sa synthèse). Et puisque disparaît, pour ainsi dire, toute trace de la structuration interne du travail au sein de l'établissement, le portrait présenté ici de la jeune fille notamment dans la partie « vie à Suroît » est un peu décontextualisé. On parle exclusivement des relations entre Aliya et les professionnels mais ses conditions précises de vie et l'activité de ces professionnels sont quant à elles évincées.

Les relations entre les éducateurs et les autres institutions

On ne compte que trois évocations des relations entre les éducateurs, Aliya et d'autres professionnels du secteur : Les contacts avec la famille Dupuis (l'ancienne famille d'accueil d'Aliya), le projet d'orientation à Héliodore (c'est évidemment l'objet du rapport) et la dernière audience (mais à la manière du DIPC elle n'est évoquée que parce qu'elle a été l'occasion d'observer Aliya et sa mère ensemble). Pas de traces : des contacts des éducateurs avec la police suite à la plainte déposée par Aliya contre sa mère, du fait qu'elle ait été reçue à l'institut médico-légal comme du fait qu'elle ait voulu abandonner cette plainte. Pas de traces des nombreuses communications du foyer avec la circonscription de l'Aide Sociale à l'Enfance, de la note d'incident envoyée suite à son agression par Amira, de la synthèse en urgence organisée par l'Aide Sociale à l'Enfance pour décider de son départ du foyer, élément pourtant décisif dans cette demande d'admission. Et pas de traces non plus évidemment des difficultés des professionnels du foyer à faire avec l'ASE : des appels récurrents d'Hanaé pour réclamer la nomination d'un référent, pour le joindre ensuite une fois nommé, pour récupérer un rapport, les ordonnances de placement d'Aliya, les coordonnées de sa mère, les informations de base concernant sa situation et sa scolarité et pour réclamer des mois durant son affiliation à la sécurité sociale. Ainsi toutes les conséquences des détours, conséquences du travail dans un secteur pas très bien huilé aux mille intermédiaires qui font particulièrement la différence et pour les éducateurs et pour les adolescents sont absentes des rapports.

Les relations entre les éducateurs et les parents

On apprend, par le biais de l'évocation des manières dont Aliya et sa mère interagissent, que sa mère était présente à tous les moments où elle a été convoquée, qu'elle était disponible pour qu'Aliya récupère ses affaires, mobilisable pour un certain nombre de démarches. Toutefois, rien n'est dit des relations entretenues entre la mère d'Aliya et les éducateurs du foyer : l'envoi d'un courrier récapitulatif du travail mené, le travail accompli pour s'entendre, pour conserver la place de cette mère malgré le placement, la mettre à l'aise, la consulter, obtenir son autorisation pour les soins de sa fille, pour cette réorientation.

Les relations entre les éducateurs et les établissements scolaires

L'évocation de la scolarité d'Aliya prend de même de nombreux raccourcis, jetant de l'ombre sur le travail mené du côté du foyer. Le lycée d'Aliya avait pour projet initial, à la fin du 2ème trimestre, de la ré-orienter en lycée professionnel l'année suivante. Un dossier avait même été déposé à un lycée de la ville avant son arrivée au foyer. Les éducateurs informés par la jeune fille, quelques semaines après, du fait qu'elle se soit sentie forcée par le lycée, se sont alors lancés avec elle dans une sorte de plan de « sauvetage » réalisant un important travail de soutien scolaire durant des mois.

Du côté de l'établissement scolaire, du travail des enseignants, on note aussi la non-évocation dans le rapport de deux voyages qui auront pourtant mobilisé l'équipe et marqué particulièrement Aliya ces derniers mois : sa visite d'Auschwitz et son séjour en Angleterre.

La course à la santé

On parle dans le rapport du suivi en orthodontie d'Aliya sans spécifier les accompagnements que cela suppose. On parle, de même (ce qui est particulièrement pertinent puisque la structure d'accueil sollicitée propose un accompagnement psychosocial) de sa souffrance psychique. C'est le moment où est évoqué son suivi par Christelle, la psychologue de l'établissement. Toutefois n'est pas évoqué, tout le travail préventif mis en place par son éducatrice, les dispositions prises (non sans susciter d'ailleurs une dispute avec les psychologues du foyer) auprès d'un service d'accueil de crise dédié aux adolescents pour qu'elle puisse passer quelques jours à « l'abri » du foyer si elle en ressentait le besoin. N'est pas évoqué non plus tout le travail mené pour vérifier l'état de vaccination d'Aliya, ni le fait qu'elle ait fait un vaccin, la désignation de son médecin traitant, son suivi gynécologique, le fait qu'elle ait fait une radio et eu un bandage suite à une fracture.

Les démarches administratives

Pour finir mis à part l'évocation des démarches pour l'obtention de sa carte d'identité dans la liste des occasions où elle a été observée avec sa mère, les démarches administratives ne semblent pas avoir leur place dans les rapports. Il n'est pas évoqué son recensement, l'obtention de sa carte européenne d'assurance maladie, les démarches en vue de l'obtention de son passeport.

3.2. Corrections des cadres et passages obligés

Il est notable, à travers ces observations, que les éducateurs donnent à travers les rapports une image très partielle et simplifiée de leur activité. Leur domaine d'intervention est ici réduit et les choses semblent arriver aux adolescents et à leur famille sans que ça nécessite, de leur part, d'efforts particuliers. Nous allons maintenant nous intéresser aux corrections des cadres, à trois exigences dont ils se font les garants : la simplicité de l'énonciation, la focalisation exclusive sur les adolescents et la sobriété.

3.2.1. Simple

On l'a vu concernant le rapport d'Aliya, la simplification est au rendez-vous dans ce dernier médiateur. Et puisque les rapports doivent être simples, ce qu'ils racontent, ce qui s'est passé doit l'être aussi. Ainsi, l'heure est à la réécriture des événements : on coupe, on ré-assemble, on réagence. Par exemple, puisque le lecteur a pu apprécier dans le chapitre réunion le fait que les retrouvailles entre Amira et son père faisaient tressauter l'équipe, il est intéressant de voir dans cet extrait la simplicité avec laquelle cette reprise de contact – décrite ici comme progressive – est désormais relatée : « L'entente entre Amira et son père est plus variable. A l'arrivée d'Amira à Suroît, elle n'avait plus de contact avec lui. La glace se brise peu à peu et ils reprennent contact en Janvier. En Mai, Amira se rend même à deux reprises à son domicile. Des droits de visites et d'hébergement sont demandés et accordés à M. Selemi. »

Un autre exemple assez éloquent se trouve dans la partie scolarité du rapport de Sanaa (le premier rapport présenté dans ce chapitre) : « En Septembre 2013, elle entre en classe de 2^{nde} au Lycée St Charles à Poitiers, toujours en internat scolaire. Sanaa y est isolée et subie de nombreuses moqueries.

Au mois de Décembre 2013, pour le bien psychique et physique de Sanaa la décision est prise de la retirer de l'internat. Elle est inscrite dans un lycée de Villebret, le lycée Berger. Elle y est bien accueillie par les enseignants et les élèves. Toutefois, les enseignants préfèrent proposer à Sanaa un redoublement de sa classe de 2^{nde} afin de lui laisser le temps de reprendre pied dans sa scolarité. »

Dans le brouillon d'un précédent rapport (2014)⁴⁰⁹, on apprend que Sanaa a demandé à changer d'internat très tôt dans l'année scolaire, en septembre, à ses éducateurs. Les éducateurs ont refusé cette requête en lui demandant de poursuivre sa scolarité dans cet établissement au moins jusqu'au mois de décembre. Ils espéraient certainement que la jeune fille exagérait légèrement sa situation et le rejet des autres élèves et qu'elle allait finalement

⁴⁰⁹ « A son arrivée en Mai 2013, la jeune est scolarisée en internat scolaire en classe de 3^{ème} générale au collège Jeanne d'Arc à Poitiers. La jeune s'y rend du lundi matin au vendredi soir, elle semble avoir bien intégré ce rythme, elle est très assidue et sérieuse dans sa scolarité, Sanaa prépare le Brevet des collèges qu'elle obtient en Juillet 2013.

Ce qui l'amène en Septembre 2013 à un passage en classe de 2^{nde} au Lycée St Charles à Poitiers, toujours en internat scolaire. Très rapidement nous nous rendons compte qu'à chaque retour en weekend de la jeune elle est agressive, mal dans sa peau et en colère. Sanaa fini par nous expliquer au bout d'un mois que cette année scolaire a mal commencé car elle n'a pas d'amies dans ce nouveau lycée et d'après la jeune elle serait mise à l'écart par les élèves et professeurs. Elle peut dire qu'elle est régulièrement sujete à des moqueries. La jeune se contient toute la semaine et adopte des comportements inadmissibles (agressivité, insolence...) de retour sur le foyer lors des Week ends.

Sanaa parle de son internat de plus en plus régulièrement, cela se passe vraiment mal, elle se fait insulter quotidiennement, elle dit que cela est dur et qu'elle prend énormément sur elle, ce que nous voulons bien croire. Elle dit ne plus vouloir y retourner et souhaite changer d'internat, il lui a été signifié que nous ne pouvions cautionner qu'elle n'aille plus en cours, que trouver un nouvel internat scolaire pouvait prendre du temps et qu'elle ne pouvait pas se pénaliser ainsi sur les apprentissages. Elle nous a expliqué être arrivé à ses limites.

Au mois de Décembre 2013 au vue de la situation qui allait en s'aggravant, et pour le bien psychique et physique de Sanaa la décision a été prise de la faire changer d'internat scolaire, nous lui avons demandé de tenir jusqu'aux vacances de Noël, ce que Sanaa a fait. Mais au vue des difficultés a retrouvé un internat scolaire en cours d'année, les recherches se sont dirigées vers un lycée public à Villebret, cela permettait un accompagnement de Sanaa dans la durée et nous pensions qu'en étant en foyer, elle pouvait maintenant assurer une scolarité « classique ». Au début, Sanaa a pu faire part de ses craintes à réintégrer une scolarité traditionnelle, et nous a expliqué que cela faisait quatre ans qu'elle était en internat scolaire, qu'elle avait besoin de cette rigueur pour se lever le matin et travailler correctement en cours. Elle a finalement accepté cette idée soutenue par l'équipe éducative.

Elle a intégré le lycée « Berger » de Villebret au milieu du 2^{ème} trimestre. Elle s'est vite adaptée à ce nouveau lycée, a été bien accueillie par les enseignants et les élèves, ce que Sanaa a particulièrement apprécié.»

trouver sa place les mois suivants⁴¹⁰. En décembre Sanaa rentre au foyer pour les vacances de Noël et refuse de repartir. C'est à ce moment-là que les éducateurs contactent l'académie. Alors que Sanaa continue à insister comme elle l'a fait depuis le début pour être scolarisée en internat expliquant distinctement : qu'elle sait ne pas être en mesure de réussir une scolarité classique dans un lycée de la ville.

Finalement déscolarisée durant plusieurs semaines et à bout de solutions, Sanaa accepte d'être scolarisée au lycée Berger.

Toutes ces étapes sont pertinentes pour comprendre dans quelles conditions Sanaa redouble en fin d'année sa première seconde. Et les éventuelles responsabilités de ses encadrants que ce soit le foyer ou le service d'AEMO dans ce passage inexpliqué entre une élève décrite comme « bonne » en troisième et redoublante en seconde qui finira, par ailleurs, à l'issue de cette seconde seconde alors qu'elle atteint l'âge de la majorité par être déscolarisée.

Ces étapes ayant disparu de l'histoire scolaire de Sanaa, s'efface au passage le fait que la jeune fille avait prévenu, qu'elle avait de son côté anticipé ce qu'il convenait de faire pour éviter sa situation actuelle. Cette simplification entraîne, et le cas est fréquent, une neutralisation pour ainsi dire des interventions éducatives, des choix pris par l'équipe. On comprend que ce passage sous silence, alors que la situation a entre temps dégénéré, fait la part belle au foyer. Toutefois, ce phénomène ne se réduit pas à l'opportunité d'échapper à d'éventuelles critiques, il est bien plus radical et général.

Ainsi les « bonnes actions » pour ainsi dire des éducateurs ne sont pas non plus invitées à se déployer dans les rapports. Il faut plutôt envisager le raisonnement de la sorte : puisque les rapports sont simples alors les situations le sont aussi et par conséquent le travail des éducateurs l'est de même. Les choses arrivent tout simplement.

Ainsi ce carnet de santé, un beau matin d'été :

Propos ôtés par le chef de service : « Cet été, ~~nous avons pu avoir accès à son carnet de santé que nous avons pu scanner avant de le rendre à son père.~~ Grâce à cela, nous avons pu vérifier que ses vaccins étaient bien à jour. »

Rapport corrigé : « Cet été, M. Gensin nous a apporté le carnet de santé de Stella afin qu'on puisse le scanner. Grâce à cela, nous avons pu vérifier que ses vaccins étaient bien à jour. »

Si l'évocation par la rédactrice du fait qu'il lui ait fallu de l'endurance pour obtenir ce carnet de santé et vérifier l'état de vaccination de Stella (elle aura concrètement dû attendre six mois) était déjà relativement discrète ses propos encore trop besogneux sont rayés. L'expression « avoir pu » est éloquente : elle communique la ténacité. Une qualité certes du point de vue des éducateurs, mais un aveu, de même, du fait qu'ils ne maîtrisent pas l'activité. Cet effacement des difficultés, cette demande adressée aux travailleurs d'*invisibiliser* eux-mêmes leur travail et le fait qu'ils « rament », est très important à souligner.

Une honte du travail – de son absence de légèreté, de dignité - se communique de façon assez sournoise ici. Forçons le trait : des expressions comme « pu avoir accès » se sont un peu des godillots crottés sur le parquet ciré des juges, inspecteurs et cadres des lointaines contrées.

⁴¹⁰ Les éducateurs expliquent craindre que ces recherches d'internat puissent prendre du temps, dans les faits cette anticipation a raison d'une réelle démarche. Nous savons qu'aucun internat n'a été, à aucun moment, recherché.

3.2.2. Focalisé

Ce phénomène de réécriture simplificatrice qui voile l'activité des éducateurs (leur intervention, leur agitation, leur concernement, leur ténacité...), participe d'un phénomène plus large encore – déjà abordé – de focalisation quasi-exclusive des rapports sur les adolescents du foyer. Comme on le voit ici dans les corrections imposées par le chef de service, à la fin de cet extrait :

« Nous avons été très tardivement informés par le lycée des difficultés que les enseignants pouvaient rencontrer avec Stella. C'est au mois de Novembre que nous recevons le premier coup de téléphone d'une enseignante, nous conviant à la rencontrer.

Lors de cette rencontre, nous avons été informés des nombreuses absences de Stella et des problèmes de comportement qu'elle a pu poser. Nous avons de même découvert que le lycée ne l'avait pas inscrite dans la bonne classe. Stella qui fait de l'espagnol depuis la 4^{ème} en LV2 est dans une classe italien LV2.

Il est vrai que l'inscription de Stella s'est faite dans la précipitation. Pour rappel, en raison de son exclusion du collège, nous avons dû attendre la fin de l'été pour que son inscription au lycée Berger soit validée par le rectorat. Quoi qu'il en soit, la situation n'en est pas moins ubuesque puisque Stella ne peut évidemment pas rattraper deux années d'italien en un claquement de doigts.

Le lycée s'est engagé à trouver une solution au plus vite. ~~Mais le plus étonnant dans tout ça est encore la manière dont Stella s'est laissée embourber dans cette situation. Pendant trois mois, elle ne nous a rien dit, rendant au fil des jours la situation de plus en plus difficile à régler.~~ »

Passage corrigé : « Le lycée s'est engagé à trouver une solution au plus vite. Quant à Stella, nous nous étonnons encore qu'elle ait gardé le silence sur cette situation durant trois mois, s'y embourbant et la rendant, au fil des jours, de plus en plus difficile à gérer. »

Dans le passage rayé par le chef de service, Stella n'est pas encore seule, ses éducateurs lui font face et pour autant c'est ce qui est souligné : elle ne leur dit rien de ce qui est en train de lui arriver. La première énigme (celle du brouillon : *Pourquoi ne nous a-t-elle rien dit ?*) interroge la relation entre Stella et ses éducateurs. La deuxième (*Pourquoi a-t-elle gardé le silence ?*) déplace le questionnement sur le caractère de Stella, l'attitude, la personnalité de cette dernière. Remarquons, de même, le glissement quant au rôle des éducateurs dans les deux versions. Dans la première, il leur appartient de « régler » la situation, autrement dit, le problème. Ce qui arrive à Stella est de leur ressort, de leur responsabilité. Dans la deuxième version, leur rôle est de « gérer » cette situation qui, on le comprend, n'est en aucun cas de leur fait⁴¹¹.

⁴¹¹ Dans un article au sujet des rapports d'IOE (d'évaluation) réalisés par les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, Marie Veniard propose de distinguer l'usage courant de deux termes : problème et difficulté. Il semble intéressant, bien que légèrement éloigné de notre propos, de rapprocher son analyse, de la distinction que nous faisons ici entre « régler » et « gérer ». Si les deux termes : problème et difficulté peuvent sembler interchangeables, ils ne sont pas synonymes. Un « problème » arrive aux personnes indépendamment de leurs concours (les parents ont, par exemple, des problèmes d'argent). Un problème pour être résolu nécessite une intervention sur la situation (ainsi les parents pourront par exemple être orientés vers une assistante sociale pour faire un dossier de surendettement). En revanche, dire de parents qu'ils ont des difficultés (d'argent) sous-entend que celles-ci leur sont intrinsèques et que les surmonter nécessite une transformation, non plus de la situation, mais de leurs personnes mêmes. Marie Veniard observe que le terme difficulté est plus couramment employé dans les rapports que le terme problème. Marie Veniard, « Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots *problème(s)* et *difficulté(s)* », Les Carnets du Cediscor, n°10, 2008. Voir, de même, sur le même sujet Marie Veniard, 2016, op.cit., p 86.

Dans la version corrigée, réécrite par Hanaé à la demande du chef de service, les éducateurs sont sortis de la scène et regardent – sans y tenir un rôle prépondérant – Stella. En s'étonnant au passage de sa manière de se comporter. On voit ici à l'oeuvre et de façon très nette un processus de dé-subjectivation : les éducateurs sont mis en retrait. Le propos est éloigné de ce qui les touche directement (Stella ne leur parle pas), de ce qui leur pose souci, les incrimine potentiellement, leur fait ouvrir l'œil et déclenche leur questionnement.

On voit très concrètement (comme dans le cas de l'exemple précédent sur la scolarité de Sanaa) l'opération menée par les éducateurs (à la demande ici du chef de service) de prise de distance et de *désinteractionnalisation* de l'expérience qu'ils partagent avec les adolescentes.

Cette opération qui est au cœur de cette thèse, reconduit le mouvement de séparation (de retrait) déjà emblématique du placement. On peut facilement appréhender ici la manière dont – au-delà d'être écartés physiquement – les adolescents sont maintenus au sein même des établissements dans une sorte d'isolement. Si les encadrants sont en contact avec les adolescents, l'état de fait inverse : les adolescents sont en contact avec les encadrants, se dérobe de façon particulièrement emblématique au sein des rapports. Le centrage exclusif sur les adolescents a raison du rendu de leurs expériences particulièrement enchevêtrées, dans les faits, à celles des éducateurs. Est nié ainsi tant le fait que les adolescents sont agi par les éducateurs que leur capacité d'agir sur ces derniers et en fonction de ces derniers. Ce qui arrive aux adolescents leur arrive tout simplement et ce qu'ils font ou ne font pas est indépendant de leurs relations.

Plus largement encore - s'il est fait régulièrement allusion au sein des rapports au caractère interactif de leurs relations à leurs parents (beaux-parents) et parfois frères et sœurs (autrement dit aux habitants du domicile familial au sein duquel est envisagé – ou justement au contraire n'est pas envisagé un « retour » de l'adolescent), tous les autres acteurs – en relation avec l'adolescent – semblent comme les éducateurs ne figurer dans les rapports qu'en vertu des observations qu'ils sont susceptibles de réaliser à leur sujet.

Ainsi par exemple lorsqu'un conflit éclate entre un adolescent et une autre personne et étant donné que l'intérêt pour le caractère de l'adolescent prime sur l'intérêt pour le caractère de cette autre personne, c'est toujours le point de vue de celle-ci sur le conflit qui est adopté. Autrement dit c'est toujours le point de vue de l'autre qui est adopté, pas tant qu'il soit plus valable en soi, mais parce que l'adopter c'est l'occasion de regarder avec de nouveaux yeux : l'adolescent⁴¹². Ainsi, par exemple, pour expliquer pourquoi Amira est en conflit avec la famille de son beau-père, une seule version des faits – celle des membres de cette famille est convoquée : « Les relations entre Amira et la famille de son beau-père, qu'elle connaît depuis sa petite enfance, étaient alors très chaleureuses mais un conflit éclate en Février 2015 suite à une mauvaise blague qu'Amira aurait faite à son petit frère, Rami. » L'allégation de la belle-famille est au conditionnel néanmoins le rapport ne donne accès à aucun moment à la version éventuellement différente

⁴¹² On peut, par ailleurs, retrouver ce phénomène – souvent extrêmement frustrant pour les enfants qui y voient le fait que leur entourage soit prêt à prendre le parti de n'importe qui plutôt que le leur – dans l'éducation de façon assez générale.

quant à ce qui s'est passé d'Amira, à l'opinion de celle-ci quant à la manière dont cette belle famille l'envisage et se comporte avec elle⁴¹³.

A partir des nombreuses discussions que nous avons partagées en amont de ce travail de thèse avec des adolescents placés et des adultes ayant vécu le placement, nous avons pu identifier certaines caractéristiques de cet isolement envisagé par ces derniers comme particulièrement destructeur et révoltant. Ils racontaient, non sans douleur et colère, les manières, dont selon eux, « l'institution » et les éducateurs se représentent les enfants placés : *tout ce qui arrive à ces derniers, quoi qu'il puisse leur arriver et tout ce que n'importe qui peut dire à leur sujet est révélateur de leur propre personne ; seules les inclinaisons de ces enfants (leur caractère, leur vécu) sont susceptibles d'expliquer leurs réactions comme si rien ni personne autour d'eux ne pouvait jamais susciter celles-ci ; ils ne sont, en bref, perçus qu'isolement, toujours seuls, en retrait du monde véritable, déliés.*

3.2.3. Sobre

Il se dégage, en outre, de façon assez caractéristique des rapports, une certaine froideur du regard porté sur l'enfant comme sur ce qu'il vit. Les correcteurs sont là pour s'assurer de la sobriété des écrits. Ainsi les « quantifieurs »⁴¹⁴ dont l'effet est jugé un peu trop sensationnel sont couramment rayés :

« Son caractère jovial est de même ~~très~~ apprécié par les adultes ».

« Ayman est ~~très~~ sociable et ouvert ».

« La présence d'un instituteur spécialisé et le nombre ~~très~~ réduit d'élèves, lui ont permis d'y faire de ~~très~~ rapides ~~et grands~~ progrès en Français. »

Après correction du chef de service, on ne sent plus autant, plus de la même manière la sympathie d'Ayman comme d'ailleurs l'opportunité que représente pour lui l'atelier scolaire. Il y a là moins de sensation, moins de précision, moins de flamme et surtout, c'est aussi un enjeu important de cette sobriété, on sent beaucoup moins la présence du narrateur qui regarde Ayman et se tient à ses côtés⁴¹⁵.

Les descriptions des adolescents sont de même régulièrement corrigées. La possibilité, par exemple, de tourner en dérision le comportement des adolescents dont usaient les membres dans les médiateurs précédents, n'a plus du tout sa place dans les rapports. Les cadres expriment régulièrement, tout en procédant à des corrections, la crainte que les destinataires voient de la moquerie dans cet usage banal au foyer de la dérision.

⁴¹³ De la même manière, Aaron Cicourel s'exclame à propos d'un rapport écrit sur un jeune garçon Smithfield suivi par un service de probation « mais nous n'avons aucune indication comportementale portant trace de la manière dont Smithfield perçoit les enseignants, de même que ses camarades. Le tableau est tronqué ». Aaron Cicourel, « la justice des mineurs au quotidien de ses services », ies éditions, le geste social, Genève 2018, p 392.

⁴¹⁴ Très, très peu, régulièrement, grand, moins, quasi-perpétuel, beaucoup, nombreux, trop.

⁴¹⁵ Il s'agit donc aussi ici de *démoraliser le discours*, « c'est-à-dire [de] gommer, dans les énoncés [produits par les rédacteurs], les traces de leur présence en tant qu'énonciateur » Dominique Cardon, Jean-Philippe Heurtin, Cyril Lemieux, « Parler en public », Politix, vol. 8, n°31, Troisième trimestre 1995, p 9. Dorothy Smith, décrit de nombreuses occasions au cours desquelles le discours institutionnel et les pratiques textuelles transforment selon ses termes « les particularités locales de l'existence et de l'expérience en des représentations sans perspective, où les personnes disparaissent en tant que sujets et agents » Dorothy Smith, 2018, op.cit., chapitre 6.

Une description imagée du comportement de Stella est corrigée ainsi :

→ **Brouillon** : « Stella se montre rarement dans des moments de calme et de détente. Lorsqu'elle est portée à ce type d'humeurs, elle déserte les espaces communs et se retire dans sa chambre. De tempérament plus que démonstratif en public, chaque sortie de sa chambre ~~marque les trois coups du spectacle qui commence~~. ~~D'une énergie débordante,~~ Stella, un pied à peine dans le couloir : joue, rit, chante, crie, se dispute aussi. Elle exécute le moindre geste avec une précipitation sans pareille. Une vraie pile électrique qui a besoin de s'isoler pour se recharger. »

→ **Version corrigée** : « Stella se montre rarement dans des moments de calme et de détente. Lorsqu'elle est portée à ce type d'humeurs, elle déserte les espaces communs et se retire dans sa chambre. De tempérament plus que démonstratif en public, chaque sortie de sa chambre est énergique. Stella, un pied à peine dans le couloir : joue, rit, chante, crie, se dispute aussi. Elle exécute le moindre geste avec une précipitation sans pareille. Une vraie pile électrique qui a besoin de s'isoler pour se recharger. »

Cette exigence de sobriété – qui peut être exercée par les cadres bien plus fortement qu'elle ne l'a été ici - n'est pas sans poser problème aux éducateurs car elle donne un ton de gravité aux comportements qu'ils décrivent. Sans la dérision (l'ironie ou l'humour), sans la souplesse qu'elle permet dans la description, les portraits des adolescents ont l'air bien plus sévères. Ainsi décrire un comportement pas tout à fait reluisant prend un poids bien plus lourd et est susceptible de porter de suite à conséquence. Ainsi, à moins qu'ils veuillent véritablement produire un discours strict et raide, les éducateurs renoncent généralement à décrire la grande majorité des comportements qui à leurs yeux posent problème.

En outre et pour finir, les cadres - on l'a déjà vu en abordant les retours à la ligne - sont particulièrement vigilants aux *connecteurs* utilisés par les éducateurs, c'est-à-dire aux marques explicites d'une pensée articulée, d'un raisonnement, d'un jugement. Ici c'est un jugement de valeur qui vient d'être débusqué et qui s'exprime à travers l'usage d'un « donc » opérant un lien malheureux entre deux énonciations, établissant de la sorte une continuité logique entre le fait d'investir son enfant et celui de l'envoyer à l'école :

« On sent qu'il a été un enfant très investi par ses parents.

Ayman a ~~donc~~ été scolarisé en Égypte avant son arrivée en France. »

Comme dans beaucoup de métiers, on s'intéresse à ce que les éducateurs sont susceptibles de ramener dans leur filet mais pas à leur filet : bricolage un peu difforme, un peu souillon, entraînant des « oh », des « ah » et un tas de complications⁴¹⁶. On se passe donc, à l'occasion des rapports, d'aller faire un tour dans la tête des éducateurs pour suivre leur expérience et leur cheminement tortueux. Et puisque les éducateurs sont très souvent mis en cause en raison du caractère vague de la manière dont ils rattachent leurs propos au sein des rapports, il importe pour nous de retourner pragmatiquement cette critique. Et de faire ici la synthèse de tous les attachements initiaux de ces propos, de toutes les amarres qui sont coupés à l'occasion

⁴¹⁶ On peut reprendre ici les termes de Madeleine Akrich : « la connaissance repose bien souvent sur la méconnaissance de ce qui la fonde ». Madeleine Akrich, « La construction d'un système socio-technique » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2006, p 134. Elle renvoie par ailleurs à Antoine Hennion, « Le peuple, le sociologue et le producteur à succès » in Jacques Rancière (dir.), *Esthétiques du peuple*, La Découverte-PUV, Paris, 1985.

de la rédaction et de la correction des rapports : le fait que les éducateurs aient participé à la survenue des situations désormais décrites ; qu'ils n'aient pas toujours pris les décisions les plus heureuses ; qu'ils en aient sué ; qu'ils soient touchés par des situations ; qu'ils soient en jeu humainement dans celles-ci ; qu'ils se posent aussi des questions sur eux-mêmes ; qu'ils aient, "bonnes" ou "mauvaises", des valeurs sur lesquelles s'appuient leurs considérations ; que leurs descriptions soient le fruit de perceptions sensationnelles ; que les adolescents ne sont pas seuls au monde ; que les uns et les autres cohabitent intriqués ; que les adolescents sont tout à fait susceptibles d'atteindre les autres ; qu'eux aussi savent regarder.

Rapport n° 4 : demande d'admission, version corrigée par le chef de service

Rapport concernant Paul Tchombé

Paul Tchombé né le 30/03/1998, est arrivé à la MECS de « Suroît » le 10/07/2012. Il a été orienté par l'aide sociale à l'enfance de S. car Paul ne pouvait pas rester dans la M.E.C.S « Marianne Decart » à Michelet ayant atteint l'âge limite d'accueil qui est de quatorze ans pour les garçons

Historique familiale

Paul est né à Bangui en République Centrafricaine le 5/04/98.

Ses parents se sont séparés alors qu'il n'avait que trois/quatre ans. Paul a été élevé par sa famille paternelle à Bangui alors que sa mère est retournée vivre dans son village d'origine en province.

Paul est arrivé à l'âge de neuf/dix ans en France envoyé par son oncle et accueilli par des amis de la famille sans être scolarisé. C'est son cousin Gatien Tchombé qui reprend le relais mais il ne peut pas s'en occuper au vue de sa situation précaire et de ses relations conflictuelles avec ses propres parents. Il sollicite l'A.S.E de S. en 2009 s'en suivra un placement en famille d'accueil de mai 2009 à juillet 2009. Il sera ensuite accueilli à la M.E.C.S Marianne Decart de Michelet à Villebret le 20/07/12⁴¹⁷. Il est ensuite accueilli à Suroît le 4/07/12.

Nous avons pu reconstituer son histoire familiale suite à un entretien téléphonique avec son oncle paternel et sa mère. Ses parents ont refait leur vie de leur côté et ont chacun eu des enfants. Madame vit toujours en province et n'est pas en contact avec son fils. Monsieur vit toujours à Bangui et est affaibli par une maladie qui n'est pas nommée. C'est donc son oncle paternel qui a assuré son éducation lorsqu'il vivait au pays et a souhaité que Paul parte en France afin de pouvoir faire des études et avoir une meilleure vie.

A Suroît :

Paul participe à la vie du groupe, aux activités proposées et aux discussions et débats.

Paul amène une bonne dynamique au sein du groupe de jeune. Il s'exprime souvent par le biais de l'humour.

De plus Paul commence à se sentir en décalage de par son âge en effet il fait partie des plus grands au sein de la Mecs (17 et demi) pour un groupe accueillant des jeunes dès 14 ans.

De plus Paul s'occupe bien de lui, de son intérieur et est autonome dans ses levers et ses rendez-vous. Il sait également solliciter les éducateurs quand il en a besoin

Relation avec les adultes

Paul est un jeune respectueux des adultes et du cadre imposé.

Lors d'arrivée de nouveaux collègues nous avons pu constater que Paul met un certain temps à construire du lien avec les adultes notamment les hommes. Il peut mettre en échec le soutien individuel qui lui est alors apporté. Il peut lui falloir un temps afin de tisser des liens de confiance.

Il ne se dévoile que très peu sur son histoire. C'est son cousin Gatien Tchombé qui est identifié comme personne ressource et qui a des contacts avec le pays notamment l'oncle paternel ce qui nous permet de reconstituer l'histoire familiale.

Relations familiales

Son cousin Gatien Tchombé a des droits d'hébergement. Paul se rendait régulièrement chez lui pendant les week-ends et une partie des vacances scolaires. Depuis quelques mois, Paul s'y rend moins souvent et nous n'avons plus de contacts avec Mr Tchombé.

⁴¹⁷ Une erreur de date semble s'être logée ici. Il s'agit certainement du 20/07/2009.

Aux vacances de la Toussaint 2014, Paul est parti deux semaines à Bangui en République Centrafricaine avec son cousin, Mr Gatien Tchombé afin de revoir sa famille. Ce voyage est à l'initiative de son cousin. En effet depuis cette séparation Paul n'est en contact téléphonique qu'avec son oncle paternel en présence de son cousin. Avec sa référente ase, nous avons contacté son oncle paternel afin de nous assurer de l'accueil qui lui serait réservé là-bas. Sa mère était également présente et nous avons échangé quant aux retrouvailles à venir et à la vie de Paul en France depuis son arrivée ainsi que de son accueil à Suroît. Paul est revenu content de ce séjour même s'il ne s'exprime que très peu à ce sujet. Il a réitéré l'envie d'y retourner récemment.

Santé

Paul a une bonne santé générale et en est soucieux. Il gère seul ses rendez-vous médicaux.

Il a actuellement des séances de kinésithérapie pour son genou suite à une douleur liée à sa pratique du football.

Scolarité

Paul est actuellement en première professionnelle maintenance industrielle au lycée M. de Carrionville. Il peut rencontrer des difficultés mais est bien soutenu par l'équipe pédagogique qui le connaît bien.

Activités extérieures

Paul pratique le football depuis plusieurs années.

Depuis cet été, il est inscrit à des cours de code à L'auto-école CER de Villebret.

Conclusion

A l'approche de sa majorité (le 30 mars), Paul se projette et se sent prêt à vivre seul en autonomie. En effet, la collectivité commence à lui peser.

Depuis son accueil à Suroît, Paul a su trouver sa place et faire confiance aux éducateurs.

Après discussion de l'ensemble de l'équipe éducative et de la psychologue qui le suit à Suroît, nous pensons que votre ALJT est une structure qui pourrait lui offrir un logement autonome à promiscuité de son lycée qui se trouve à Carrionville.

Mélanie L.
Éducatrice référente

4. Recommander

Les rapports ne sont pas l'occasion pour les éducateurs de rendre compte de leur travail, pas non plus l'occasion de descriptions sensationnelles des adolescents mais cela ne signifie pas qu'ils ne donnent pas à sentir et à prendre en considération ces derniers tout comme d'ailleurs l'activité. C'est cette compétence spécifique qui va nous intéresser dans cette dernière partie. C'est à travers le portrait de l'enfant soigné que s'exprime la compétence, l'application, l'habileté des éducateurs. Regardez-le, regardez-les même Sanaa, Amira et Stella du haut de leur comportement un peu, parfois, il faut le dire, déroutant ont bonne mine sur la photographie. Il y a de la confiance dans ces rapports, de la félicité dans l'enchaînement, une promesse pour l'avenir : « Tout rentre dans l'ordre » comme disait Fatou à la fin de la synthèse de Paul. Le travail éducatif prend fin quand l'enfant referme sur lui les conditions de perpétuation du travail mené, d'où l'importance, pour les éducateurs, de ces rapports. C'est en leur sein que les adolescents sont dégagés de leur propre instabilité, de leur propre obscurité, qu'ils sont mis à la portée des lecteurs, avancés.

Pour cette partie, nous allons nous intéresser, à l'action de recommander dans ses deux acceptions : recommander quelqu'un et recommander des manières de faire, de s'y prendre avec quelqu'un. C'est cette activité, plus que celle de "rapporter", qui est au cœur de la manière dont les éducateurs se saisissent de ce dernier médiateur.

4.1. Étude comparative de la synthèse et du rapport de Paul

Nous avons choisi de mettre en exergue de cette partie : le rapport rédigé à propos de Paul, dans l'espoir que le lecteur ait conservé quelques souvenirs de la synthèse et afin de comparer le contenu de ces deux médiateurs.

Historique familiale

On retrouve dans cette première partie, reformulés quelque peu, les propos que Mélanie a tenus à l'occasion de la synthèse : les mêmes repères chronologiques (la naissance, les 3-4 ans, les 9-10 ans, les 14 ans de Paul), les mêmes personnes (les parents, l'oncle, les amis de la famille, Gatien, les parents de Gatien), les mêmes institutions, les mêmes établissements, les mêmes lieux. On compte de même quelques ajouts : la maladie du père qui n'avait fait son entrée qu'incidemment et bien plus tard dans la synthèse, ainsi que le coup de téléphone à la famille qui intervenait dans la partie « relation familiale ». Et en sus quelque chose qui n'avait pas été abordé au cours de la synthèse : le fait que Paul ait des demi petits-frères et sœurs.

Le fameux passage sur lequel Tahar s'était arrêté – la désignation des lieux précédents de placement de Paul⁴¹⁸ – a été réordonné. Le lecteur ne sera pas étonné de la manière dont Mélanie s'y est pris. Si son exposé en synthèse était si imprécis, s'il présentait des informations sans équivalence, c'est qu'il lui en manquait certainement. Alors tout simplement, elle a ôté un des épisodes de placement en famille d'accueil et désormais « tout rentre dans l'ordre ». Toutefois « ôté » n'est peut-être pas le verbe qui convient le mieux, nous dirons plutôt qu'elle a substitué à ses précisions (imprécises) une formulation équivoque : « s'en suivra un placement en famille d'accueil de mai 2009 à juillet 2009 ». Elle n'affirme pas ici qu'il a été placé dans une seule famille d'accueil (elle ne ment pas pour ainsi dire). Elle met à disposition du lecteur des propos qu'il aura quant à lui l'occasion de mal interpréter. Elle crée, voilà tout, une occasion de voir les choses simplement.

Ce phénomène est loin de ne concerner que Mélanie et que le rapport de Paul, toutes les simplifications que nous décrivions en troisième partie requièrent ces pliages équivoques. Ils prennent appui sur une préférence communicationnelle bien connue, qui consiste à considérer qu'un propos dont la complexité n'est pas marquée – de quelconque manière - est un propos qui se doit d'être déplié, interprété le plus simplement qui soit (Paul a été placé dans une seule famille d'accueil pendant deux mois). Ces phrases induisent donc, à l'évidence, l'erreur. Toutefois, il est remarquable qu'elles ne rendent pas caduque la vérité.

⁴¹⁸ « Donc en février 2009 et donc il a été pris en charge par l'ASE de Barnonville qui l'a placé en famille d'accueil dans un premier temps.

En mars 2009, il y a eu une assistance éducative qui a été ordonnée par le magistrat et ensuite il a fait le placement familial CPFSE et ensuite, il est passé par Jules Michelet pendant trois ans.

Tahar : Pourquoi ce changement autour de la famille d'accueil ? [...] ».

Il est, en réalité dans les rapports, comme nous l'avons vu au sujet du non-rattachement (des propos susceptibles de ne pas faire l'unanimité) au sein même de la phrase au sujet d'énonciation « nous », une sorte d'orthopédie étrange certes (puisque les rédacteurs font en sorte d'être mal compris) mais néanmoins très rigoureuse de la vérité.

En exemple parmi tant d'autres possibles, la manière dont ayant ajouté un propos à sa citation de l'oncle de Paul, Mélanie ne rattache plus aussi directement dans son rapport, qu'elle ne l'avait fait en synthèse, ce propos à ce dernier :

Dans la synthèse : « Il est venu en France accompagné par son oncle paternel afin de trouver une vie meilleure **d'après son oncle** »

Dans le rapport : « C'est donc son oncle paternel qui a assuré son éducation lorsqu'il vivait au pays et a souhaité que Paul parte en France afin de pouvoir faire des études et avoir une meilleure vie. ».

Les rapports regorgent d'efforts comme celui-ci au sujet de détails auxquels il est plutôt inhabituel de prêter attention. On pourrait certes y voir une sorte de vigilance à se laisser les occasions en cas de contestation de se disculper en démontrant que formellement une faute d'énonciation n'a pas été commise toutefois il est bien difficile d'imaginer dans quel moment les rédacteurs de ces rapports pourraient être amenés à produire une défense de la sorte. Nous pouvons prendre quelques instants pour imaginer une scène de cet acabit afin de souligner son caractère particulièrement irréaliste : *mais voyez bien vous qui m'accusez que ni guillemets ni accroche directe à un locuteur n'était susceptible dans cette phrase de venir induire au-delà de ce que votre esprit a eu tort d'interpréter que monsieur le grand oncle avait strictement indiqué dans le même mouvement de parole que Paul était venu en France afin de pouvoir faire des études et d'avoir une meilleure vie. Peut-être mon expression vous aura-t-elle conduit sur une mauvaise piste, peut-être vous aura-t-elle induit en erreur certes mais désormais l'heure est grave et la calomnie ne saurait durer : désignez mon erreur du doigt ou exemptez moi à jamais de ces accusations fallacieuses.*

Évidemment telle occasion ne se présentera jamais, évidemment de même si le lecteur venait à se rendre compte qu'un détail manque par ci ou qu'un ajout se trouve par-là, il n'irait pas porter plainte comme il n'irait pas non plus chercher à faire la différence entre une distorsion de la réalité imputée par sa lecture ou une distorsion imputée par l'écriture puisqu'il appartient au rédacteur – plus encore lorsqu'il s'agit d'un subalterne – d'être clair et puis c'est tout. Toutefois, il est intéressant d'observer l'effort produit par les rédacteurs comme si la simple habitude afférente à ces rapports de devoir s'adresser à un juge les conduisait à mettre en œuvre des finasseries telles qu'on les prête habituellement aux avocats.

La coupure ici est immense avec la manière dont les éducateurs sont susceptibles dans d'autres médiateurs de se donner pour ainsi dire beaucoup de liberté pour faire parler les absents, découvrir les pensées des uns et des autres, se lancer dans des dialogues imaginaires.

A Suroît

Dans cette partie qui porte sur les relations de Paul avec les autres adolescents du groupe, la rupture avec la synthèse s'amplifie. Paul « l'intouchable » à qui nul jeune ne pouvait commettre l'affront de la moquerie, Paul le leader machiavélique du groupe est devenu Paul

qui « participe à la vie du groupe, aux activités proposées et aux discussions et débats ». Paul ce garçon susceptible de s'adonner aux pires moqueries particulièrement blessantes à l'endroit de ses camarades, Paul qu'il fallait stopper et qui nécessitait aux uns et aux autres de se tenir vigilants quant aux souffrances qu'il était susceptible d'infliger à autrui est devenu Paul qui « amène une bonne dynamique au sein du groupe de jeunes. Il s'exprime souvent par le biais de l'humour. »

S'ajoute à cette description un pendant à la situation idyllique décrite. Un pendant susceptible à la fois de donner à voir la place tout à fait particulière qu'il occupe vis-à-vis du groupe tout en ne freinant pas les potentielles ardeurs à l'admission du chef de service qui recevra ce rapport, dotant même Paul d'une nouvelle qualité : la maturité. « De plus Paul commence à se sentir en décalage de par son âge en effet il fait partie des plus grands au sein de la Mecs (17 et demi) pour un groupe accueillant des jeunes dès 14 ans ». Et une dernière phrase clôt la partie en soulignant le fait que Paul est prêt à voler de ses propres ailes : « De plus Paul s'occupe bien de lui, de son intérieur et est autonome dans ses levers et ses rendez-vous. Il sait également solliciter les éducateurs quand il en a besoin ». Voilà donc un petit tour (partant de sa capacité à vivre en collectivité, en passant par son comportement avec les autres, sa place dans le groupe, jusqu'à son degré d'autonomie) qui tient debout et qui est articulé par une petite charnière qu'il fallait trouver : Paul est trop grand désormais pour rester au foyer. Constat qui est d'autant plus opportun qu'il construit un faisceau de pertinence, une manière de bien prendre les choses susceptible de résister à de nombreuses épreuves. Ainsi dans quelques mois le responsable de la nouvelle structure d'accueil observant Paul prendre de l'ascendant sur ses co-résidents, pourra potentiellement se dire que c'est relativement normal vu que Paul a pris l'habitude (pas simple d'ailleurs pour lui) d'être avec des plus petits. On traduit ainsi ici tout à la fois la question du doute qui plane sur l'âge véritable de Paul et sa tendance à contrôler les autres identifiée de façon assez pathologique en synthèse en un problème tout à fait banal que d'une part tout le monde est susceptible de comprendre et qui d'autre part n'est en rien inquiétant. Un bon « pli » dirions-nous, et un pli pragmatique pourrions-nous ajouter parce que l'identification des causes dans ces deux acceptions de Paul diffère beaucoup mais les effets sur le collectif et l'intervention requise auprès de Paul l'aîné ou de Paul le leader incontesté peuvent relativement se confondre.

Ces équivalences en termes d'effets et de nécessité d'intervention ont une importance considérable lorsque les éducateurs substituent pour ainsi dire une explication à une autre car rappelons que les récepteurs des rapports vont rencontrer les adolescents ensuite. La recommandation ne doit pas être susceptible de tomber en éclats dès les premières secondes de la rencontre. On ne peut décemment présenter Paul comme un doux agneau à la manière par exemple de Moussa où le rapport tomberait en miettes dès le premier coup d'œil à l'intrigant jeune homme. Il faut au contraire donner en amont des explications, des lunettes qui permettront de « bien prendre » Paul. Ainsi recommander Paul, Sanaa ou Stella c'est trouver une explication « engageante » à leur comportement. Pour chaque comportement pouvant être lu comme choquant ou susciter de la peur, de la méfiance ou de l'agacement on va pouvoir trouver une manière de regarder les adolescents susceptible de faire passer « la pilule » : regarder Paul comme un jeune homme d'une maturité un peu hors norme dans son lieu de vie et tout s'explique, regarder le comportement de Stella comme un spectacle qui l'use autant

qu'il est susceptible d'user les autres au point qu'elle ait besoin de s'isoler pour se recharger permet plutôt que d'entrer dans un affrontement d'être touché par cette jeune fille si va-t-en-guerre qu'elle ne peut trouver aucun repos auprès des autres. Cette manière dont les éducateurs recommandent est peut-être de la « triche » en surface car pour l'occasion ils réinventent, réécrivent, re-dramatisent tout à fait les situations toutefois c'est tout sauf de la « triche » car ils sont en train de transmettre non pas des sornettes mais la manière dont ils ont réussi à regarder les adolescents pour pouvoir les apprécier, pour pouvoir les supporter, faire leur travail et être auprès d'eux malgré la manière dont ces derniers se comportent. En cela ils ne dupent pas du tout leurs lecteurs, bien au contraire, ils transmettent les fruits véritables de leur travail qui n'a pas été (on le voit par exemple dans le cas de Stella si le lecteur de cette thèse se souvient des transmissions) un simple travail. Simplifier les adolescents est une opération qui peut paraître assez réductrice mais c'est aussi le moyen d'indiquer de bonnes prises, des prises simples et faciles d'accès, pour qu'ils soient pris, une expression qui tombe ici à point nommé.

Relations avec les adultes

Ici, Mélanie s'entretient des relations de Paul avec le personnel de l'établissement : nommé communément les « adultes ». Exit, à nouveau, les accusations de double-jeu. On ne garde de lui que la part en surface qui n'est pas un mensonge nonobstant car en face-à-face même si de nombreuses actions dissimulées lui sont attribuées : « Paul est un jeune respectueux des adultes et du cadre imposé. » Premier petit pendant sur lequel Mélanie avait d'ores et déjà insisté au cours de la synthèse : « Lors d'arrivée de nouveaux collègues nous avons pu constater que Paul met un certain temps à construire du lien avec les adultes notamment les hommes ». Et pendant, plus imposant, cette fois (on observe cette manière de toujours contre-balancer le propos qui accentue évidemment l'effet de vérité) : « Il peut mettre en échec le soutien individuel qui lui est alors apporté ». Ce pendant, outre qu'il accentue l'effet de vérité, a l'intérêt de souligner au passage, le fait que Paul est soutenu dans son actuel foyer. Ensuite, pour mettre un terme à ce mouvement de balancier, Mélanie annonce : « Il peut lui falloir un temps afin de tisser des liens de confiance ». Elle ne formule pas cette observation comme un conseil (on se souvient de la synthèse) mais elle fait, avec plus de tact dirons-nous, tout de même une proposition quant à la manière de (com)prendre Paul. Proposition qui débouche facilement sur l'adoption du comportement approprié, la solution qu'elle a quant à elle trouvée : être patient, laisser le temps faire son ouvrage, ne pas être intrusif, ne pas être empressé, mais ne pas non plus abandonner. La suite confirme cette idée, cette invitation à y aller doucement : « Il ne se dévoile que très peu sur son histoire. C'est son cousin Gatien Tchombé qui est identifié comme personne ressource et qui a des contacts avec le pays notamment l'oncle paternel ce qui nous permet de reconstituer l'histoire familiale. » En livrant que Paul se dévoile peu sur son histoire, la rédactrice prévient aussi la survenue d'un sentiment : la vexation qui a pu l'affecter et qu'elle a quant à elle dépassée. Autrement dit ce qu'elle a trouvé (on se souvient de l'histoire des photographies du voyage à Bangui) pour ne pas succomber, de son côté, à l'effet Paul. Si la rédactrice met le lecteur en risque de commettre des fautes d'interprétations

au cours de sa lecture, soulignons à nouveau qu'elle lui donne beaucoup d'informations pratiques quant à la (bonne) manière de s'y prendre avec Paul.

Nouvel effet de vérité particulier des rapports qui est induit cette fois par la fragmentation de ces derniers abordée au cours de la partie *passages à la ligne*. Le lecteur prend connaissance d'une première énonciation, déploie le propos, se fait une idée et tout en continuant sa lecture la voit se confirmer. Cette confirmation ce faisant n'est pas attribuée au rédacteur puisqu'il n'a opéré quant à lui aucun lien entre les parties. Elle est ainsi attribuable au lecteur, à sa perspicacité, à ses propres qualités à établir des liens pertinents et plus important encore à la logique intrinsèque du comportement de Paul.

Relation familiale

Cette partie *relation familiale* est plus structurée qu'elle ne l'était à l'occasion de la synthèse. Elle comporte désormais trois paragraphes : Gatien, le voyage à Bangui et la conversation téléphonique avec la mère et l'oncle.

Tahar avait évoqué à l'occasion de la discussion les inquiétudes initiales du foyer à propos de ce voyage. Mélanie reprend ce point en présentant désormais cette conversation téléphonique comme l'occasion de vérifier les conditions d'accueil de Paul sur place avant son départ.

On voit, en outre, ici comment un propos qui s'étendait, se répandait à l'occasion de la synthèse est resserré et réorganisé tout en conservant tous ses aspects : le voyage, la place du cousin, l'inquiétude quant à l'accueil de la famille, la révélation de ses conditions de vie en France, la satisfaction de Paul, le fait qu'il ne dise pas grand chose de ce voyage. Tout est là hormis l'enthousiasme et la fierté de Mélanie elle-même qui avaient été prépondérants dans sa manière de raconter ce voyage précédemment.

Santé

Les discussions échangées en synthèse au sujet du rapport de Paul à son corps, de sa discipline de fer et de ses craintes pour sa santé tiennent ici en un seul mot. Il est soucieux. Grâce à l'affirmation « il gère seul », proposition qui ne semblait pas tout à fait faire l'unanimité en synthèse, Mélanie réaffirme l'autonomie de Paul et laisse, de même, l'occasion aux lecteurs de se conduire à l'avenir avec lui comme il lui semble, quant à elle, avisé de le faire. Ainsi ici, on voit les raccourcis offerts par la possibilité de produire des faits : « il gère seul » est quand même bien plus rapide et efficace pour qu'à l'avenir Paul soit laissé tranquille qu'une préconisation, un conseil ou tout autre argumentaire.

Scolarité

Dans la partie scolarité, l'enseignant avec qui Paul rencontre des problèmes, cet enseignant qui avait monopolisé l'attention de Mélanie durant la synthèse et poussé ses collègues à lui faire la leçon a plié bagage. Elle se contente d'affirmer : « Il peut rencontrer des difficultés mais est bien soutenu par l'équipe pédagogique qui le connaît bien ». L'expression peut laisser entendre préférentiellement que Paul a des difficultés d'apprentissage ce qui n'est pas le problème. Et le soutien de « l'équipe pédagogique » fait préférentiellement imaginer un soutien de l'équipe

enseignante que celui de l'équipe formée par sa professeure principale, la CPE, la proviseure adjointe et l'assistante sociale. L'invitation faite aux lecteurs à mal déplier cette phrase est encore renforcée ici par les idées reçues au sujet des enfants placés dont personne ne s'étonne d'éventuelles difficultés scolaires comme d'ailleurs du fait qu'il puisse mobiliser au sein de leur établissement une attention particulière.

Loisirs

La dernière partie au sujet des activités est laconique. Il n'y a que le football déjà évoqué en synthèse en raison de sa blessure qui arrive à s'imposer et le permis de conduire. Une activité qui, on le comprend, donne une bonne image de Paul ainsi que du foyer qui fait le choix peu courant de le financer.

Conclusion du rapport

La conclusion, quant à elle, vient une dernière fois consolider le propos : remettre pour ainsi dire Paul au cœur de la demande d'admission, rassurer le destinataire (à la manière dont on le fait dans les lettres de motivation) sur la bonne compréhension par Paul des enjeux de sa future vie : « Paul se projette et se sent prêt à vivre seul en autonomie ». Elle est aussi l'occasion de rappeler la description faite de sa situation dans l'actuel foyer : « la collectivité commence à lui peser ».

Il faut souligner ici la recherche de cohérence, typique de ces rapports d'orientation, entre les problèmes, les besoins des adolescents et l'opportunité que représente l'admission dans l'établissement sollicité. Une occasion généralement saisie par les éducateurs de flatter au passage, avec politesse, le caractère bien fondé, bien visé des projets de ces établissements.

Le rapport de Paul se conclut ensuite sur une de ses fameuses considérations qui n'engagent que très peu l'avis des uns et des autres mais dont la force illocutoire est susceptible de se refléter a posteriori sur l'ensemble de l'écrit : « Après discussion de l'ensemble de l'équipe éducative et de la psychologue qui le suit à Suroît, nous pensons que votre ALJT est une structure qui pourrait lui offrir un logement autonome à promiscuité de son lycée qui se trouve à Carrionville. »

4.2. Rebonds

Pour lire ces rapports à la manière dont ils ont été écrits, il faudrait ajouter des « tu vois ? », des « vous voyez ? » à chaque fin de phrase. On y travaille, en quelque sorte, à provoquer des « hum » et des « je vois le genre » en ce qui concerne les adolescents et des « c'est bien tout ça », des « et bah si avec ça, il s'en sort pas » en ce qui concerne l'activité.

Toutefois les attentes des rédacteurs ne s'arrêtent pas là, ce qu'ils ont fait auprès de ces adolescents, le travail qu'ils ont mené, ils ne l'ont pas mené pour une petite période close sur elle-même. L'enjeu ici est de donner des rails, de mettre les futurs lecteurs en condition pour que leurs futurs actes, décisions, inclinations prolongent l'action déjà engagée. Les éducateurs n'ont, pour autant, aucune raison de tabler sur le suivi de leurs recommandations. Ils ont tout intérêt à proposer prêt à l'emploi le petit circuit à emprunter, tout en donnant corps et âme à leur enfant-rapporté pour qu'il oblige le lecteur à la manière dont eux-mêmes sont obligés.

Malgré la sobriété d'usage, on sent, par moment, une petite inquiétude, une légère émotion traverser ces écrits, tels quelques mots fébriles prononcés à la hâte sur le quai de la gare à l'oreille de ceux qui vont prendre le relais : *vérifier qu'il mette bien son écharpe, il ne le fait jamais...* Il est là le problème des éducateurs – notamment quand il est temps de se dire au revoir - ce besoin de compter pour l'avenir, de léguer son travail, de faire en sorte que ce qu'ils ont découvert n'ait pas servi à rien. Rappporter c'est écrire pour suturer, pour que ce qui a été fait ne soit pas détricoté. *Quoi qu'il en dise, quoi qu'il vous en dise, quoi qu'il puisse en penser à son âge, quoi qu'il puisse oublier ou chasser de sa mémoire, sachez, que cet adolescent a été bien soigné.*

Les rapports sont les documents d'identité de ceux qui sont amenés à se séparer de leurs proches, à avoir des proches intermittents qui ne seront pas là du début à la fin de leur vie pour s'assurer qu'ils n'oublient pas : qui ils sont et d'où ils viennent. C'est pour ça que parfois dix ans, vingt ans plus tard les anciens enfants placés y reviennent. Sans grand espoir souvent mais à la recherche de quelques informations perdues : des informations médicales, des souvenirs scolaires, des histoires de désirs qui leur passaient par la tête. Des vacances d'été passées c'était où déjà ? C'était quand déjà ? Et un regard : ce regard sous lequel ils ont vécu quelques années. Ce regard qui en bien ou en mal les a façonnés⁴¹⁹.

On aurait tort de penser qu'il n'y a rien à apprendre dans les rapports, au point où ils sont standardisés, des vrais enfants placés. Cette écriture souvent caricaturale, cette réduction à un profil unique etc. peut être qualifiée de dure, très dure certes mais pas d'accidentelle. Le jargon, les manières de dire, les raisonnements rapides parfois - tout ça, tout ce que le lecteur aura pu sentir - ce n'est pas que des mots ou un exercice de classe, c'est un regard. Et ce regard est constitutif de l'expérience quotidienne de ces adolescents. Certes, il n'y a pas eu que ce regard là mais il a été là : *les éducateurs nous ont regardés comme ça, ils nous ont vus comme ça*⁴²⁰, *ils ont réagi avec nous, ils ont agi et trouvé la force d'agir, ils se sont motivés, ils se sont remis en selle, ils ont continué et après un long travail, ils ont abouti à nous voir comme ça.*

Ce regard, sans retour, est comme figé quelque part sans que ceux qu'il visait ne puissent désormais plus y répondre, sans qu'ils puissent désormais s'expliquer, sans qu'ils puissent désormais le faire évoluer, sans qu'ils puissent prouver aux uns et aux autres qu'ils avaient tort, démontrer leurs torts ou au contraire leur dire qu'ils avaient raison. Depuis le temps ces intérimaires du regard que sont les éducateurs, ces *turnoveriens* de foyer ont certainement disparu. Et ces idées qu'ils avaient pour métier de stabiliser sont bien rangées. L'affaire est pliée.

⁴¹⁹ Ces questions sont issues de l'accompagnement que nous avons réalisé en 2008 d'une jeune femme lors de la consultation de son dossier.

⁴²⁰ Nous évoquons ici notamment le souvenir, d'une phrase que cette jeune femme n'avait de cesse, après lecture d'un rapport, de répéter : « c'est fou ils m'ont toujours vu comme ça, c'est comme ça qu'il me voyait, exactement comme ça qu'il me voyait ».

Conclusion

Dernière marche de ce dispositif, dernière marche de notre enquête, dernière opération menée par les éducateurs : la traduction. Autrement dit la production d'un discours simple et accessible sur les adolescents ainsi rendus plus simples et plus accessibles eux aussi aux futurs lecteurs des rapports amenés à prendre une décision les concernant et aux professionnels qui, le cas échéant, seront amenés, à l'avenir, à les entourer.

Cette occasion pour les éducateurs de voir les choses simplement est unique au regard du dispositif étudié. Elle ne se fait jour qu'en raison de la nécessité qui leur est faite d'inscrire leur vision dans le marbre et de la transmettre. Pour ce faire, ils s'appuient en grande partie sur le souvenir de la manière dont l'adolescent a été singularisé, repéré, synthétisé à l'occasion des différents échanges auxquels il a donné lieu depuis son arrivée au foyer. Mais il leur faut, de même, rompre avec la grande majorité de ces pensées et de ces observations⁴²¹. Rompre avec leur expérience propre de l'adolescent. Se retirer. Regarder les choses arriver, le regarder agir. Chausser des lunettes lointaines, ne plus rien modifier, ne plus interagir, ne plus compter les pas, ne plus compter les gestes. Accepter de ne plus les distinguer de l'adolescent lui-même, de ce qu'il est et de ce qui lui est arrivé. Léguer son ouvrage certes mais accepter, ce faisant, qu'il ne soit pas remarqué, qu'aucun mérite ne soit attribué, aucun geste (ou si peu) précisément expliqué. La commande est claire en ce sens : des faits.

C'est le moment de souligner, que ce que nous avons présenté dans cette thèse, comme une montée – une succession d'étapes (médiateur après médiateur) dans la prise de distance avec les adolescents – n'est en réalité que le segment d'un cycle. A moins que l'adolescent quitte le foyer, à la suite de l'envoi du rapport qui a lieu généralement chaque année, la vie reprend son cours et les éducateurs le chemin de l'agenda, des transmissions, des réunions.

Ainsi le nouveau regard qu'ils ont porté sur les adolescents en synthèse et le nouveau discours élaboré à leur sujet à l'occasion de la rédaction des rapports sont ré-injectés dans la vie quotidienne. Ils ne recouvrent pas, à l'évidence, tout ce qu'il y a à dire au jour le jour de ces adolescents (ou même de la pratique du métier) mais ils contribuent à ordonner l'expérience que les éducateurs font de ces derniers et de leur activité à leurs côtés.

Plus les années passent, plus les éducateurs réalisent de synthèses, plus ils écrivent de rapports sur un adolescent et plus l'écart entre les différentes manières dont ils sont susceptibles de le percevoir s'amenuise. Avec le temps, l'ascension d'un médiateur à un autre se fait de plus en plus douce et la descente de plus en plus directe. Les observations inutiles en synthèses, les démarches qui sortent de la focale des rapports se font de plus en plus rares.

Un profil unique a vu le jour, il est connu des référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, du juge et de l'inspecteur. Il est reconnaissable par tous ceux avec qui les éducateurs, chaque jour, au sujet de l'adolescent, partagent. Il se propage d'un bout à l'autre de l'établissement, du côté des

⁴²¹ Opérer une « transmutation des éléments d'informations vagues et dépareillés en séquence ordonnée d'un « voilà ce qui est arrivé » ». Aaron Cicourel, 2018 (1968), op.cit., p 94.

parents, des animateurs, des soignants, des autres adolescents et bien sûr il se transmet aux nouveaux éducateurs dès leur arrivée.

Coda

Au gré de leurs services, les éducateurs apprennent à générer : un agenda, des transmissions, des réunions, des synthèses, des rapports autrement dit un regard. Savent-ils ce qu'ils font ? Certainement pas⁴²² mais ils savent y faire incontestablement. Et, au fond, ils ne sont pas les seuls. Que fait partout un entourage si ce n'est traduire, construire autour des uns et des autres des petites digues, petites réverbérations identitaires qui les tiennent dans une relative identité, une relative unité ? N'importe quel parent, ami, collègue, camarade produit et actualise la réflexion de son autre⁴²³ : en répondant à qui il sait, en parlant à qui il sait, en vivant avec qui il sait. Le bât blesse quand « qui il sait » se met à avoir des comportements tout à fait incompréhensibles qui ne permettent plus aux uns et aux autres de faire preuve d'adresse à ses côtés. Il y a péril en la demeure, quand « qui il sait » n'habite plus à l'adresse et que le courrier est retourné.

Toutefois, les uns, les autres, du moins la plupart, sont capables comme le souligne Julie lors de la synthèse de réfléchir l'autre, de lui donner une place raisonnable, suffisamment grande (pardî !) pour qu'il ne passe pas ses journées à se heurter aux grands miroirs qu'on tend devant lui. Suffisamment grande pour qu'un grand nombre de personnes puissent rejoindre le cercle des miroirs et donner du reflet, sans se marcher sur les pieds et certainement sans jamais avoir la moindre idée de qui se tient, le long de tout ce cercle, à leurs côtés. Il faut dire que *le reflété* ne fait pas rien de sa confrontation avec ces images, il apprend à être à l'évidence aussi ce qu'on attend de lui, il apprend à s'en dégager pour « évoluer » de proche en proche, permettant aux uns et aux autres de le suivre, de ne pas perdre le fil. Bien entouré on a généralement de quoi faire, de quoi se déployer sur une vie entière, de quoi passer d'un état, à un autre, à un troisième avant de se sentir chassé de soi même.

Toutefois, nous aurons tous fait l'expérience d'un reflet, sale reflet tenace, tenu par quelqu'un un parent proche, un chef, un voisin qui casse les pieds. Nous faisons tous l'expérience de ne pas pouvoir contrôler ce à quoi on est renvoyés, des vieilles images qui nous narguent du fond d'un ou deux miroirs qui continuent, malgré tout, à s'agiter autour de nous. Cette sale image, ail aux vampires, qu'il nous suffit d'à peine entrevoir pour selon le tempérament du moment : fuir, demeurer tout à fait écrasé ou encore ruer dans les brancards, ruer dans les miroirs. Seulement avant de foncer n'oublions pas les vieux sortilèges qui planent sur nos êtres, *to be or not to be*, on ne brise pas impunément un miroir. La grande solitude, abat tous les miroirs ou n'avoir jamais fait la rencontre de quiconque susceptible d'en porter pour nous plus de cinq minutes et c'est le drame. Si pas de porteurs de miroirs fixes, ou uniquement deux ou trois à des endroits bien trop précis pour nous donner le sentiment d'être - comment dit-on déjà ? - entouré voilà entouré, bordé de miroirs : quatre, cinq, six... quarante-sept, quarante-

⁴²² Sur l'incertitude de l'action voir Claude de Jonckheere, « Une grammaire de l'action » in Jean-Michel Baudouin (éd.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur, 2001, p 114.

⁴²³ Nous allons faire référence tout au long de cette coda au concept de « face » d'Erving Goffman, au titre ici de « l'image de soi que l'on reçoit des autres et que l'on incorpore ». Pierre Encrevé, Michel De Fornel, 1983, op.cit., p 7.

huit... enfin bref suffisamment pour border nos existences complexes, qu'allons-nous bien pouvoir devenir ?

Mieux vaut de loin faire avec, s'habituer à la laideur des quelques reflets qui nous hérissent car on a du chemin à faire, du pain sur la planche. Devenir réflexif, ça n'est pas uniquement accepter de se voir à travers les miroirs qu'on nous tend, c'est se voir et se rendre visible continuellement⁴²⁴.

Il faut insister sur le caractère processuel, dynamique, conjoint de ces retours sur nous-mêmes, c'est pourquoi nous parlons ici de reflet et non de portrait. Le portrait lui s'impose par la séparation. Quand porteur de miroir et *reflété* ne se font plus face alors l'image se stabilise, se sédimente c'est la fin de la transformation. C'est pour cela que nous décrivons les rapports à travers le thème de la rupture. Si ce n'est que quelques instants l'adolescent est, pour ainsi dire, rendu au juge, à l'inspecteur, confié à un autre établissement. Les destinataires décideront quant à eux de le confier à nouveau aux éducateurs ou non, de l'admettre dans leur établissement ou non. Toute échéance de la mesure, tout rendez-vous avec le juge ou l'inspecteur introduit une suspension. Même quand le suspens est des plus modestes, écrire un rapport c'est toujours rassembler un enfant, ébaucher un départ.

Dans un tout autre registre mais qu'il serait difficile de ne pas aborder dans une telle discussion, la mort d'un proche est évidemment un basculement du reflet au portrait. Elle place les porteurs de miroir dans un nez-à-nez, bien solitaire, avec ce qui refuse désormais de bouger. Elle donne à sentir le caractère crucial de la dé-stabilité. On voudrait du mouvement, de la révolte, on voudrait même bien se faire ruer dans le miroir quitte qu'importe à être fragilisé mais que ça réponde, que ça réponde encore. Et pourquoi pas même qu'on continue à servir à quelque chose nous qui sommes encore prêts à accueillir l'autre bras tendu avec notre miroir, nous dont le cercle est vide. Bien souvent d'ailleurs les enterrements sont l'occasion pour les proches d'être au moins un peu déstabilisés dans la réalisation du portrait du disparu, de faire entrer un peu d'insaisissable. Ils ne sont pas sans rappeler les réunions de synthèse, l'occasion d'entendre au moins *les autres de l'autre*⁴²⁵ rappeler à quel point il était *aussi, aussi, aussi, et, et, et, oui, oui, non, non, non, ça dépend avec qui*. Si nous en passons ici par ce grave sujet, c'est pour ne pas verser dans une lecture simpliste. Il est bien trop réducteur d'imaginer que le propre des porteurs de miroirs est de réduire l'autre à l'image qu'ils portent. Il se manifeste une tension bien plus complexe entre la nécessité de situer l'autre pour se joindre à lui, pour pouvoir faire usage de sa propre réflexivité et ne pas demeurer dans l'obscurité et la nécessité tout aussi profonde de faire face à des êtres insaisissables dont les reflets échappent sans arrêt au portrait.

Cette deuxième nécessité, ce deuxième pied est celui que le dispositif que nous avons étudié a tendance, dans un geste particulièrement étouffant pour les enfants et les adolescents, à faire

⁴²⁴ Néanmoins ajoutons en passant avec Everett C. Hughes qu'il ne s'agit pas non plus de verser dans l'extraversion narcissique et que « la réflexivité se développe à mi-chemin entre [celle-ci] qui empêche de « voir quoi que ce soit », et l'introversion malade qui fait « se replier sur soi » au point que « nul ne prête plus attention à vous ». » Daniel Cefaï, « Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. L'expérience du Field Training Project », *Genèses*, vol. n°46, n°1, 2002, p 131.

⁴²⁵ Erving Goffman, « La condition de félicité 2 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 65, novembre 1986b, p 92.

lever⁴²⁶. Ce pied de façon générale a tendance à se lever plus haut et plus facilement quand il s'agit de tendre leur image aux enfants. On se permet autrement plus avec eux (comme d'ailleurs avec les personnes en situation de handicap et les personnes âgées) de stabiliser l'idée qu'on s'en fait. C'est certainement que les enfants ont beaucoup moins les moyens de nous échapper. Car à stabiliser trop serré quiconque, bénéficiant de toute la latéralité d'aller et venir, on court indéniablement le risque de se retrouver planté là à s'échiner seul face à son portrait figé, la sentence bourdonnant encore dans les oreilles : *je ne veux plus te voir* ou devrait-on oser dire parfois : *je ne veux plus que tu me voies*.

Ne pouvant pas tout à fait le dire aussi distinctement la plupart des enfants ronchonnet en leur for intérieur, promettant aux adultes-réducteurs une future vengeance (*ils vont voir*) et se promettant à eux-mêmes de tenir leur compte et leur rancœur jusqu'à la fin des temps, du moins jusqu'à ce qu'ils soient grands. Les enfants de foyer eux ne peuvent pas fomenter un plan sur des années et des années et être patients en attendant. S'ils sont mal vus, étriqués dans leur reflet, ils règlent leurs comptes comptant et c'est au jour le jour que s'égrainent les « vous ne me verrez plus ».

La « fugue », une belle constance historique d'ailleurs, c'est encore le moyen d'échapper aux regards qui fait le plus rêver dans les foyers. Un cri et un allant vers un regard autrement. Fuguer, c'est déstabiliser, faire perdre tout le contrôle par l'autre de l'image qu'il tend, le laisser le bec dans l'eau avec son miroir et recommencer.

Dans un rapport de fin de mesure, alors qu'Amira est restée en fugue durant des mois et qu'elle a désormais obtenu l'orientation qu'elle désirait pour vivre seule dans un appartement c'est Julie encore qui d'une belle formulation décrit comment cette fugue a transformé la situation :

« A partir de la mise en place du projet de départ de Suroît, Amira est revenue vivre à Suroît avec la volonté de reprendre un rythme serein pour ses cours et la réussite de sa demande d'admission auprès de l'Avent.

Elle s'est montrée détendue et posée dans ses relations avec les autres. Elle a fait le bilan de son parcours ici avec humour et réflexivité.

Enfin considérée comme une future jeune adulte par l'équipe, Amira nous a quittés en toute conscience des exigences qu'elle allait devoir porter et respecter. »

Une belle fin sans rancune. Seulement, il faut le souligner à nouveau tout de même échapper aux regards est risqué. Celui qui échappe véritablement aux regards ou celui qui n'a pas trouvé de porte-miroir est bien en peine pour se ressembler, pour apprendre à exister - comment dit-on déjà ? - aux yeux des autres, pour apprendre à ne pas être flou, louche, bizarre. Un être pas suffisamment regardé est rarement un être libre, souvent plutôt un être informe, sans intérêt. Quand personne ne s'intéresse à relier les actions d'un être pour le faire être, pour en faire l'essence de ces actions-là, pour leur donner une cohérence, pour le déceler et tenter de le

⁴²⁶ Voir cette belle description de Marc Breviglieri de l'oppression de la capture : « Le proche gêne car il se trouve être « trop là » et partout devant soi, empêchant constamment qu'on se tourne vers d'autres, produisant l'impression qu'on ne cesse de venir buter sur lui et que l'espace de mobilité est désormais enclos de bordures infranchissables. L'insupportable enserme avec trop de pression, il génère une angoisse d'étouffement et, par là, la crainte d'une inhibition des capacités. » Marc Breviglieri, « Les désagréments du proche et les tentations de l'autonomie. Réflexions sur la fatigue d'être avec des gens insupportables » in Marlène Jouan (éd.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, Presses Universitaires de France, 2009, p 383.

déchiffrer c'est le tonnerre de la désarticulation qui gronde. Voilà ce qu'on cherche à éviter en regardant les enfants et en les confrontant dès le plus jeune âge à leurs images. Ce qu'on cherche à leur éviter - le morcellement, la diffraction – c'est un devenir méconnaissable.

Voilà ce que font les membres ici. Ils regardent les adolescents pour qu'ils puissent être regardés plus tard. Et ils tentent de les regarder sous tous les angles possibles : du point de vue de la petite amie, du prof, de la mère, des camarades de classe, des autres adolescents du foyer pour que ça fasse ronde. Et s'ils font cela c'est qu'il y a un problème avec ces enfants déplacés maintes fois. Il faut refabriquer de la continuité quitte à les regarder de la part des disparus, des absents, de papa, maman, de ceux même qu'ils n'ont presque jamais vus.

Il faut les préparer à faire sentir aux autres qu'ils pourront les connaître au risque que sans ça personne ne se penche sur leur cas. Il faut saisir les enfants pour les rendre saisissables, pour qu'ils apprennent à être saisis et qu'ils se mettent au travail : *à toi de jouer si ton image ne te convient pas, à toi de devenir celui dont le reflet te conviendra*. Et pour ne pas qu'ils trichent il faut faire la ronde puisque sans continuité, il n'y a pas d'*ipséité*⁴²⁷.

On peut bien exister ici ou là. On peut bien rester le temps qu'on arrive à se faire regarder de la manière dont on peut le supporter et partir trouver d'autres yeux quand on ne contrôle plus l'image qu'on donne de soi⁴²⁸. Voilà le problème de Paul : le petit Dieu dont le corps se débîne de partout. Ce corps qui ne suit pas son image. Paul est parti trop haut dans les nuages, les éducateurs lui pèsent sur le dos, essayent de le faire redescendre pour que Paul ne parte pas tranquille, une icône, là-haut. Il faut que le Paul du collège et le Paul qui tremble face à une fibroscopie ne soient pas les mêmes certes comme disait Mélanie : « Paul peut dépendre avec qui » mais tout de même qu'il n'y ait pas de coupure. Il faut de la continuité pour que Paul travaille dans son enclos. Mais point trop n'en faut !

Oui il faut des regards – plusieurs regards – en ronde pour constituer un être ontologique *affordant* et saisissable, réflexif, au travail de lui-même qui donne envie d'être regardé mais il faut aussi que cet être puisse élargir son cercle, au gré de ses déplacements, de ses évolutions. Il ne faut pas que le cercle l'étouffe, qu'il le stabilise au point qu'il cède à la capture et demeure sous-évolué. Il ne faut pas, non plus, que ses *affordances* soient si faciles d'accès, que le premier venu puisse faire de ces enfants à sa guise qui il voulait rencontrer.

Il faut qu'il croie à son image, cet enfant, cet adolescent, pour travailler à partir d'elle, pour travailler sous contrainte, pour travailler tout court mais il ne faut pas (que diable!) qu'il se mette à coller à son reflet, à devenir son reflet, à mettre toute son énergie à l'incarner et *couche couche panier*. Il ne faut pas qu'il se mette à croire sur parole que les autres savent mieux que lui qui il est et qu'à la manière de Kevin il dise : « je voudrais aller en seconde mais si vous (le foyer, le collège) vous pensez que je ne peux pas, j'irai pas ».

Non ! Zut de zut tout le processus est en train de rater ! Il faut que Kevin devienne le Kevin que le foyer et le collège considèrent comme capable d'aller en seconde. Il faut que Kevin

⁴²⁷ Autrement dit la possibilité de s'assumer « comme sujet d'imputation pouvant rendre des comptes sur son propre changement tout en assumant une cohérence du soi » Marc Breviglieri, 2007, op.cit., p 38. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, L'ordre philosophique, Paris, 1990.

⁴²⁸ Il est autrement dit (avec les mots de Marc Breviglieri) toujours possible de : faire gonfler son soi « de manière superficielle, sans véritable épreuve de réalité ». Marc Breviglieri, 2007, op.cit., p 31.

trime pour devenir un Kevin-de-seconde. Il faut que Kevin prenne fait et cause de l'actuel reflet de Kevin = pas de seconde pour qu'il mesure tout le chemin qui lui reste à parcourir, prenne acte de son incapacité à tenir en place, à se concentrer. Il ne faut pas que Kevin divague sur lui-même, qu'il ne « se sente plus ». Il faut que Kevin se renifle tout dissipé qu'il est mais *oulala* surtout pas qu'il abandonne son projet ! *Sommes-nous allés trop loin ? Avons-nous été trop durs en lui brandissant son image ? L'avons-nous découragé ? Est-ce que Kevin a besoin de se voir en seconde pour devenir le Kevin de seconde ou va-t-il périr encore en se rendant compte en seconde qu'il n'avait pas le niveau d'y aller ? Faut-il refléter aux enfants l'image de ce qu'on veut qu'ils deviennent pour qu'ils s'y voient et se sentent en capacité d'y arriver ? Ou vont-ils se croire déjà arrivés ? Perdre toute capacité, à l'avenir, à supporter les regards non-condescendants qui leur seront portés ? Faut-il leur montrer justement peut-être un peu durement ce qu'on voit d'eux pour qu'ils s'y confrontent au risque qu'ils s'engoncent tout repliés sur eux-mêmes dans les limites de cette image, au risque qu'ils deviennent « complexés », « obstrués », détachés, révoltés... ? Révoltés zut ! Les voilà qui plutôt que travailler sur eux-mêmes pour modifier leur reflet, travaillent des coudes et des poings à l'endroit de ceux qui les entourent, font trembler ceux qui osent les renvoyer à leur reflet, mettent la raclée aux St-Thomas un peu récalcitrants pour leur apprendre à baisser les yeux et à croire sans voir.*

Ces questions, ces problèmes qui se précipitent dans le quotidien des éducateurs - s'ils les traitent quant à eux à la hâte, dans l'urgence, à travers un dispositif, sous le commandement d'une institution entière et de nombreux commanditaires : *vite, vite, vite l'enfance s'en va, c'est le moment où jamais car avec le temps les miroirs s'aiguisent et deviennent des couperets* – il en va de tout l'intérêt de leur métier de véritablement les poser. S'ils achoppent sur ces masses de questions au point de fuir leur travail, s'ils se font ruer dans le miroir, rabattre le regard, s'ils blessent à vie des enfants ballottés en les figeant, en les stabilisant coûte-que-coûte, en en dressant les portraits, c'est qu'il est grand temps que l'éducation soit remise au centre du travail, que les éducateurs imposent à nouveau leur propre programme et qu'ils y confèrent tout leur soin et toutes leurs pensées.

Conclusion

Cette thèse visait à interroger les bienfaits réels des *appuis pour l'action* dont l'usage est prescrit aux éducateurs au sein des foyers : les agendas, les transmissions, les réunions, les synthèses et les rapports. Nous nous sommes demandée, à travers cette recherche, d'une part pourquoi, malgré ces pratiques, les éducateurs semblent à ce point en difficulté et d'autre part, plus radicalement, si ces pratiques ne sont pas en partie à l'origine : 1) des difficultés qu'ils rencontrent pour énoncer, « faire parler », faire valoir leur *travail réel* ; 2) de la souffrance et de la révolte des adolescents qui vivent en foyer ; 3) du découragement de nombreux éducateurs, de l'absentéisme au travail et du *turn-over*.

Pour mieux comprendre ces pratiques, mieux cerner leurs effets tout en restant ouverte à la possibilité que les médiateurs étudiés et le dispositif dans son ensemble aient d'autres fonctions que celles proclamées d'*appuis pour l'action*, nous avons enquêté durant cinq ans, sur les échanges formels d'une équipe d'éducateurs au sein d'un foyer, en y participant puis en les étudiant de façon détaillée. A travers cette recherche, nous nous sommes intéressée : aux difficultés propres au métier et à l'organisation du travail qui rendent nécessaire le recours à ces appuis ; aux usages réels de ces médiateurs ; à leurs effets néfastes sur les éducateurs et enfin sur les adolescents accueillis. Cette conclusion est l'occasion de faire valoir les principaux apports de cette thèse sur ces quatre thèmes, de répondre à la question initiale de la recherche, de proposer une modification du dispositif étudié et des pistes de réflexion quant aux suites à donner à ce travail.

1. Les apports de la recherche

1.1. Un métier difficile

En premier lieu notons que nous nous sommes intéressée tout au long de cette thèse - notamment grâce au travail ethnographique que nous avons mené - aux difficultés afférentes à la pratique même du métier. Si les éducateurs se montrent généralement si prompts à s'emparer de l'« aide » que leur entourage humain et non-humain est susceptible de leur proposer c'est – et c'est en premier lieu ce qui doit nous intéresser – parce qu'ils en ont besoin. Le métier est difficile. Et si son caractère ardu peut participer de sa publicité – en attirant au sein des foyers des éducatrices et des éducateurs-aventuriers, prompts à goûter le *sel de la vie*, peu intéressés par la banalité et désireux de faire un métier dans lequel rien n'est jamais acquis où chaque heure, chaque jour, chaque année peut être l'occasion de progresser – il peut, de même, avoir raison des vocations, faire perdre pied, plonger les éducateurs dans les affres du dénigrement de soi.

Le métier pose trois difficultés majeures : 1) il repose sur une mission, l'éducation, qui est par définition processuelle et infinie au sens qu'elle ne peut jamais être accomplie tout à fait ; 2) il s'exerce auprès d'un public d'adolescents réputé pour sa propension à être en « crise » et à

faire preuve de comportements « déviants » ; 3) il est exercé par un personnel, les éducateurs, qui se voient privés du recours à un grand nombre de *prises* : que ce soit celles sur lesquelles s'appuient habituellement les profanes (les parents), celles sur lesquelles s'appuient les enseignants ou celles sur lesquelles s'appuyaient historiquement les éducateurs de ces établissements.

Dans l'établissement étudié aucune fiche de poste n'est susceptible de faire fonction de repères pour les éducateurs et de leur conférer un sentiment d'accomplissement. Indéfini, le mandat de ces derniers peut être gonflé au gré des nécessités et quels que soient les efforts des éducateurs, ils peuvent toujours se voir reprocher de n'avoir pas fait ce qu'il fallait ou d'avoir fait ce qu'ils ont fait. Acquérir une technicité, une maîtrise, se concentrer demeure, dans ces conditions, quasiment impossible puisque d'une part le travail s'étend potentiellement à perte de vue et puisque d'autre part, les éducateurs ne disposent d'aucun espace d'intervention autonome qui leur serait exclusivement attribué. L'autonomie des éducateurs est doublement entravée : puisqu'ils font fonction d'accompagnant ils ont toujours par définition un temps de retard sur les adolescents, ils sont lancés, en quelque sorte, à la poursuite de ces derniers et puisqu'en vertu de l'organisation du travail, ils sont des agents d'une institution, leur cheminement est constamment ponctué de détours obligés, leurs interventions ouvertes à l'intercession de tous les micro et macro-acteurs qui les entourent : leurs collègues, leurs cadres, les psychologues, les référents de l'Aide Sociale à l'Enfance, les inspecteurs, les juges, l'équipe, le foyer etc.

Ainsi, les éducateurs ne sont pas libres de se représenter le travail, indéfini *a priori*, qu'ils ont à accomplir auprès de chaque adolescent et quels que soient leurs efforts celui-ci demeure toujours, en partie, inaccompli. En outre dès lors qu'un adolescent atteint l'âge de la majorité, il quitte le foyer et un nouvel adolescent prend sa place. A la différence de l'organisation mise en œuvre par l'éducation nationale, les adolescents ne sont pas accueillis au même âge au sein des foyers. Ainsi, il n'est jamais de période de stabilité, il ne s'écoule jamais plusieurs mois d'affilée sans un départ et une arrivée. Une déstabilisation constante généralement mal vécue par les adolescents qui se montrent couramment peu accueillants avec les nouveaux arrivants (du moins dans un premier temps) et qui pose, de même, problème aux éducateurs en raison des possibilités de transmissions entre adolescents que permettent ces chevauchements « générationnels ». Le groupe ne se renouvelle jamais entièrement, il y a toujours des anciens pour montrer l'exemple, confier les ficelles du métier de « jeune de foyer ». Montrer aux nouveaux-arrivants comment obtenir ce qu'ils souhaitent, contourner le règlement, faire céder les éducateurs, les déstabiliser. Les acquis des uns obtenus à l'usure trouvent des héritiers : *Sanaa sort en pleine nuit depuis des mois retrouver son petit ami lorsqu'il a fini de travailler, les éducateurs, les veilleurs, le chef de service tous se sont affrontés à la jeune fille pour l'en empêcher, désormais elle a 18 ans, ils en ont marre, ils lui offre un « laisser-passer » mais c'est sans compter sur le fait qu'Amira (16 ans), Kevin (15 ans) et Stella (14 ans) vont en faire de même. Il est probable qu'ils auraient « fugué » de toute manière néanmoins il est évident*

pour les éducateurs que le fait que ces trois adolescents aient assisté aux « crises » de Sanaa et à leur échec vis-à-vis de celle-ci ait pu les aider, en quelque sorte, à sauter le pas.

Si l'entourage des éducateurs s'indigne du manque d'ascendant de ces derniers – à commencer par les parents dont les enfants, une fois placés, se livrent à des comportements prohibés (sortir à n'importe quelle heure, découcher, boire de l'alcool, fumer du cannabis, sécher les cours etc.) ou à leurs yeux, interdits (avoir des relations sexuelles, s'habiller d'une façon jugée « provocante », se faire des piercings, des coupes de cheveux « originales », parler « mal », se battre etc.) – il est réellement extrêmement difficile pour les éducateurs de décourager ce type de comportements.

Prenons le cas des sorties. Comme on l'a vu au cours du chapitre transmissions, le fait même de repérer les adolescents absents est très compliqué pour les éducateurs. Le territoire au sein duquel les adolescents sont libres de se mouvoir s'étend sur une surface de plus de 1000m² en journée. Un espace qui se réduit environ de moitié le soir lorsque le bâtiment administratif et les services de jours sont fermés. Les éducateurs ne peuvent pas, à la manière de la plupart des parents, balayer facilement cet espace du regard. En outre, un peu plus de la moitié des 500m², dans lesquels les adolescents peuvent éventuellement, le soir venu, se trouver, se compose de chambres. Des « zones », pour reprendre une expression d'Erving Goffman, dans lesquelles ni les éducateurs, ni les veilleurs ne peuvent entrer à tout bout de champ à moins évidemment qu'ils soient convaincus que quelque chose de grave est en train de se produire. Notons ici que les éducateurs ne disposent pas des *prises* professionnelles mises en œuvre habituellement au sein des établissements où se pratique de la surveillance. La surveillance est loin d'être une pratique assumée au sein des foyers comme elle l'est, par exemple, dans les prisons, les hôpitaux, les établissements scolaires. Il paraîtrait très inconvenant au sein d'un foyer que les éducateurs fassent par exemple le tour des chambres toutes les heures : à 19, 20h, 21h, comme il paraîtrait inconvenant d'exiger des adolescents qu'ils restent le soir venu à l'étage. Il est uniquement demandé à ces derniers de prévenir les éducateurs lorsqu'ils quittent l'appartement, ce qu'ils ne font par ailleurs presque jamais. Ajoutons que les adolescents, ne préviennent pas non plus systématiquement leurs éducateurs lorsqu'ils vont se coucher. Ainsi à partir de 22h environ, s'aventurer à la recherche de l'un d'eux dans la chambre d'un de ses voisins comporte toujours le risque de le réveiller.

Il faut souligner, en outre, que les éducateurs font preuve depuis une dizaine d'années de beaucoup moins d'aisance lors de leurs déplacements dans les espaces domestiques du foyer. Il y a à peine dix ans, les éducateurs habitaient encore ces établissements. Ils n'y habitaient que partiellement, n'y dormaient que quelques nuits par semaine en roulement avec leurs collègues néanmoins pour eux les foyers n'étaient pas uniquement, comme c'est le cas, aujourd'hui des espaces de travail. Comme les adolescents, ils se levaient dans ces appartements, s'y douchaient, s'y habillaient, y prenaient leur petit déjeuner, allaient s'y coucher etc. Désormais qu'ils ne font plus les nuits, les éducateurs passent le plus clair de leur temps dans leur bureau (ce qui est le cas de même des veilleurs qui n'ont ni le droit de dormir, ni le droit de se détendre) et ils sont de moins en moins à l'aise dans les espaces communs où la venue d'un adulte signifie généralement, pour les adolescents, soit que celui-ci a quelque

chose à leur dire, soit qu'il a besoin d'eux pour une démarche, soit qu'il y a un problème. Les éducateurs manquent tout simplement désormais qu'ils « n'habitent » plus les foyers de raisons domestiques de s'y trouver.

Ainsi, ils travaillent, pour ainsi dire, retranchés dans leur bureau où heureusement des adolescents viennent les voir et se servir de l'ordinateur mis à leur disposition. En raison de ce retranchement, il est désormais habituel que les éducateurs ignorent où se trouve exactement chaque adolescent. Il leur faut généralement une heure ou deux avant de commencer à trouver le temps long depuis la dernière fois qu'ils ont croisé ou entendu parler dans le couloir ou la salle commune untel ou untel. Une heure ou deux, avant de se mettre à la recherche de ce dernier : dans sa chambre, dans la salle commune, en appelant l'éducateur de l'autre service, puis en l'appelant directement sur son portable pour lui demander où il est.

Notons ici que les téléphones portables (ou devrions-nous dire les *smartphones*) constituent désormais un appui important pour les éducateurs mais notons, de même, qu'ils ont pu d'une certaine manière participer de l'éparpillement des adolescents notamment en soirée. Il fut un temps, pas si lointain, où la télévision régnait. Elle avait l'immense intérêt (pour les éducateurs) de constituer une force d'attraction irrésistible pour la plupart des jeunes habitants des foyers. Comme l'avaient fait avant elle, les grands dortoirs et les veillées organisées, le soir venu la télévision réunissait. Rendant aux éducateurs (quand bien même consternés par son contenu) un immense service : puisqu'il leur suffisait alors d'ouvrir les yeux pour repérer les absents. Désormais comme nous l'avons évoqué au cours du chapitre agenda au sujet des repas au self, une grande difficulté des éducateurs réside dans le fait qu'ils ne sont plus en charge d'un groupe mais de douze adolescents aux trajectoires distinctes qui sont tout autant suffisamment complices pour se faciliter mutuellement leurs escapades (bloquer le grand portail, s'ouvrir en appuyant sur le bouton de l'interphone se trouvant dans le bureau des éducateurs etc.) que tout autant dénués des élans grégaires qui permettraient de les surveiller. Alors dira-t-on l'autorité n'est ni une affaire de portail, ni une affaire de télévision, ces adolescents ne sont pas tenus voilà tout !

Les éducateurs le reconnaissent, il faudrait les tenir (un petit peu en tous cas) mais avec quoi ? Faut-il les punir, leur rendre la vie impossible pour leur faire regretter d'avoir osé partir ? Mais alors, nous dirait Fernand Deligny, ils partiront encore plus loin ! Faut-il s'ils ne s'en tiennent pas au règlement, les faire changer d'établissement ? Mais alors ils ne tiendront plus à rien ! Le phénomène est bien connu dans le secteur : plus les enfants sont ballotés, plus s'éloigne la possibilité qu'ils fassent leur place quelque part⁴²⁹. En réalité, le seul levier dont disposent les éducateurs c'est l'attachement des adolescents toutefois là aussi, comme nous l'avons vu au cours de cette thèse, le bât blesse.

Les adolescents le disent couramment : les éducateurs les déçoivent constamment. Déjà, ils démissionnent de façon impromptue alors qu'ils sont engagés avec eux dans des démarches, dans des projets sans que les adolescents puissent réellement s'y préparer, sans attendre par exemple la fin de l'année scolaire. Une fois que les adolescents ont vu partir comme cela des

⁴²⁹ Un nom terrible : les « incasables » a même été inventé pour décrire ces adolescents, qui se font sans cesse mettre à la porte des foyers et dont l'Aide Sociale à l'Enfance ne sait plus quoi faire.

dizaines, des vingtaines d'éducateurs, ils se préservent généralement avec les suivants. En outre, les éducateurs font un usage opportuniste des sentiments. Ainsi tentent-ils couramment, afin d'être écoutés, de faire valoir auprès d'eux que leur concernement résulte d'un attachement et de sentiments des plus naturels à leur endroit. *Ainsi ils insistent, par exemple, en réunion pour qu'il soit dit à Amira que si les éducateurs s'opposent à ce qu'elle aille voir son père c'est en vertu uniquement de leurs inquiétudes à son sujet. Ainsi comme dans le cas de l'auto-prescription « Stella gorge », les éducateurs font des usages d'aide-mémoire pour faire preuve devant les adolescents d'une attention spontanée à leur sujet.*

Lorsque les adolescents se rendent compte que les élans affectifs des éducateurs sont en réalité un peu moins « naturels » et un peu plus compliqués, ils se promettent généralement de ne plus s'en laisser conter. Et, pour finir, les éducateurs sont décevants parce qu'ils font toujours valoir le fait qu'ils agissent uniquement pour le bien des adolescents : pour les aider. Une motivation unique que les adolescents apprennent à relativiser à force de les voir faire machine-arrière (renoncer à des démarches qu'ils avaient entamées) ou encore porter, à l'issue des réunions, des décisions visiblement en contradiction avec leur *modus vivendi* habituel. Une attitude laissant clairement apparaître l'existence chez eux d'autres raisons d'agir comme par exemple le devoir d'obéir ou la nécessité de se ranger à l'opinion de la majorité. Il est notable qu'à la différence de beaucoup de métiers, la capacité des éducateurs à être de bons exécutants, à obéir à leurs supérieurs hiérarchiques ou aux règles professionnelles n'est en aucun cas valorisée par leur public. Cette propension chez les éducateurs est plutôt envisagée par les adolescents comme révélatrice du fait qu'ils ne veillent pas véritablement à leur intérêt. Il est vrai, que les « commanditaires » des éducateurs, ceux dont le métier consiste à orienter « l'offre » qu'ils sont susceptibles de proposer aux adolescents : les cadres, les psychologues etc. ne sont pas particulièrement attentifs à aligner cette « offre » sur les demandes et les attentes de ces derniers. Un décalage qui n'est pas sans mettre régulièrement les éducateurs en difficulté.

1.2. Les usages des médiateurs

Fort de cette connaissance des difficultés que les éducateurs rencontrent dans leur travail, nous avons à l'occasion d'une deuxième phase de recherche, dans une démarche *praxéologique*, enquêté sur les raisons pour lesquelles ils se saisissent des médiateurs autrement dit sur les manières dont ils prennent appui sur ces derniers. La définition réductrice et rudimentaire des médiateurs qui circule au sein du foyer ne leur conférant qu'une importance très limitée (l'agenda sert à prescrire, les transmissions à transmettre, les réunions à décider, les synthèses à penser, les rapports à rapporter) était loin de nous satisfaire. Et nous n'étions pas non plus d'avis que porter une vision exclusivement sceptique, lapidaire et critique sur ces derniers comporte le moindre intérêt. Il s'est agi bien au contraire, dans cette thèse, d'entrer en connaissance avec ce dispositif, avec ces médiateurs en adoptant une posture intéressée, c'est-à-dire en présumant de leurs intérêts. S'il est un fait que ce dispositif est caractéristique des *technologies invisibles*. Autrement dit que les médiateurs interviennent, font faire, orientent les pensées, sont constitutifs des pratiques mais que d'aucuns au quotidien

ne leur prêtent la moindre influence décisive, persuadés pour leur part qu'ils agissent à leur guise. Cela ne signifie pas mécaniquement que ce dispositif est mauvais.

Nous allons proposer ici une synthèse de certains usages caractéristiques, mis en lumière au cours de la thèse, dont l'intérêt (dont l'intelligence pour ainsi dire) est loin d'être négligeable. Plus précisément nous allons nous intéresser à cinq domaines d'intervention du dispositif : 1) la manière dont il permet aux éducateurs de faire leur place et de la conserver au sein du foyer ; 2) la manière dont il leur permet de gagner en indépendance vis-à-vis des adolescents ; 3) de se relier à d'autres acteurs et de les faire intervenir au cœur de l'activité ; 4) de prévenir leurs dérives réciproques, de se former ; 5) de transformer les situations sur lesquelles ils achoppent.

C'est sur les médiateurs quotidiens : l'agenda et les transmissions que repose en grande partie l'efficacité d'un tel dispositif. Ce sont ces médiateurs qui pénètrent le plus radicalement la condition des éducateurs et leur activité. Sans eux, il est fort à parier que l'influence des réunions, des synthèses et des rapports serait moindre voire superficielle. C'est l'usage quotidien, « traversant », dans le cours même de l'activité, de l'agenda et des transmissions qui dispose les éducateurs à identifier leurs gestes, ce qu'ils font et doivent faire et à observer ce qui se passe au foyer et ce qui arrive aux adolescents. C'est par ces opérations, qui ne sont à l'évidence pas neutres mais c'est une autre question, que chaque éducateur « ouvre » son travail pour permettre à son entourage, et en premier lieu, à ses collègues d'en disposer et de prendre part à l'activité.

Ces deux fenêtres qui permettent à chaque éducateur de prendre connaissance du travail à faire et de se renseigner *sur ce qui s'est passé* sont constamment à leur disposition. En l'absence des éducateurs, lorsqu'ils sont de repos, elles maintiennent leur influence au sein du foyer et à leur retour, à chacune de leurs prises de poste, elles les accueillent. Sans ces médiateurs, chaque éducateur devrait chaque fois qu'il reprend son service, refaire sa place, renégocier sa légitimité, suivre selon son heure d'arrivée les veilleurs ou les éducateurs, se mêler aux adolescents pour comprendre ce qu'il faut faire et ce qui se passe. Dans un métier où l'absence d'autonomie est déjà éprouvante, cette indépendance offerte par les deux médiateurs quotidiens constitue un confort de travail non négligeable. Les médiateurs en outre de permettre aux éducateurs de faire l'impasse sur les épreuves de la prise de poste, les confortent d'emblée dans leur rôle, leur « font place ». Les consulter est d'ailleurs le premier réflexe des éducateurs à peine passée la porte du foyer.

Cette possibilité d'accéder à ce qu'ils doivent faire et de se faire une idée de ce qui se passe au foyer (de l'ambiance au sein du groupe d'adolescents, des tensions en cours) sans avoir à sortir de leur bureau est on le comprend d'autant opportune pour les éducateurs qu'ils sont loin, comme déjà souligné, d'être à l'aise dans les espaces domestiques lorsqu'ils n'ont pas de raison particulière de s'y trouver. Les adolescents, comme déjà évoqué de même, font leur vie et ne sont pas disposés à faire office constamment d'*objets de travail*. Ils ne sont pas mobilisables à chaque instant dès lors que les éducateurs ont besoin d'eux pour une démarche, pour les prévenir de quelque chose, obtenir un renseignement etc.

S'ils accepteraient certainement de parler de la pluie et du beau temps au petit déjeuner : l'ordonnance de placement, l'attestation de sécurité sociale, la facture de leur pantalon tout cela, de but en blanc, avant de partir au lycée, les agace rapidement et ils fuient généralement les éducateurs pour aller se brosser les dents. Ainsi l'agenda et les transmissions sont pour eux, de même, d'une certaine manière, d'un grand secours. Ils permettent aux éducateurs de disposer d'*adolescents de papier* auprès desquels ils peuvent se mettre au travail sans tarder. Même si les éducateurs restent largement dépendants des vrais-adolescents pour accomplir leur activité, ils peuvent momentanément du moins travailler en leur absence sur la base des demandes qu'ils ont faites, des problèmes qu'ils ont rencontrés, des besoins qui leur sont prêtés et qui figurent entre les pages des transmissions et de l'agenda. Plus tard dans la journée quand les adolescents seront plus disponibles, les éducateurs pourront « faire le plein » : alimenter à l'occasion de discussion avec eux la base de travail « autonome » dont disposeront à leur tour leurs collègues qui prendront le relais. Notons par ailleurs, que lorsque disposés à un point qui dépasse les attentes des éducateurs, les adolescents se mettent à leur faire part d'une montagne de demandes intempestives et peu gratifiantes à leurs yeux, l'agenda et les transmissions viennent à nouveau agir en bons modérateurs, permettant aux éducateurs en produisant un rebond de rompre la ligne d'emprise, la chaîne de commandement, des adolescents.

Notons, par ailleurs, que l'idée que les éducateurs se font, en consultant l'agenda et les transmissions (du travail à faire et de ce qui se passe au foyer) diffère certainement de celle qu'ils se feraient en s'immergeant au sein des espaces domestiques de l'appartement. Par le biais des transmissions, ils ont accès à des observations de leurs collègues que d'aucuns n'oseraient énoncer face aux adolescents. La confidentialité de ces écrits permet aux éducateurs de se passer de la nécessité de négocier avec ces derniers leurs versions des faits, de les convaincre du bien fondé de leurs interventions (de l'intérêt qu'il y a à les observer, à prendre des décisions collectives à leur sujet, à les *subjectiver*, à faire leur portrait et à le communiquer). Elle les protège, en quelque sorte, des réactions des adolescents, et de leur capacité à les convaincre, eux qui constituent dans les faits une écrasante majorité au sein du foyer. Minoritaires, les éducateurs échappent à cette condition grâce aux nombreux acteurs auxquels ils sont quotidiennement reliés via l'agenda et les transmissions (à l'ensemble des écrivains et lecteurs de ces deux médiateurs). C'est avec cet entourage et non avec les adolescents, que les éducateurs peuvent partager tout au long de leur service leurs manières de voir les choses et de les interpréter. C'est grâce à la création de ce « public » parallèle rendu aussi influent que les adolescents que les éducateurs peuvent contribuer à faire vivre et à travailler une « offre » à proposer à ces derniers qui outrepassent grandement leurs sollicitations.

Les médiateurs quotidiens permettent ainsi aux éducateurs : de disposer tout à la fois des adolescents et du foyer (du moins d'une version papier de ces derniers) ; de travailler sans avoir à repasser à chaque instant l'épreuve de leur utilité, sans avoir besoin de négocier avec les adolescents leurs raisons d'être à leur côté ; de conserver leur place malgré leur présence en pointillé ; et de permettre aux professionnels éloignés du terrain (les cadres, les

psychologues et par extension les inspecteurs, les juges etc.) d'influer sur l'activité. C'est ainsi que les éducateurs peuvent travailler seuls (c'est le cas tous les matins, et tous les week-ends) sans pour autant être isolés et indépendants. Et c'est ainsi que l'encadrement de leur travail peut prendre une forme originale : qu'ils peuvent demeurer particulièrement libres *a priori* de déterminer ce qu'ils doivent faire et ainsi disposer de marges de manœuvre, leur permettant de s'adapter de façon plus souple aux nécessités du « terrain » sans pour autant que cette « liberté » - continuellement canalisée par leurs usages des médiateurs - ne s'apparente à du *laisser faire*.

C'est la médiation du collectif sur chaque geste quotidien qui est activée par le dispositif. Les réunions, par exemple, sont l'occasion de convertir certaines questions qui s'adressent à un éducateur en particulier en questions qui s'adressent à tous, de faire rentrer les uns, les autres au cœur des conversations de chacun. L'occasion pour chaque membre présent de faire part de son avis et de réagir à ces sollicitations.

Ainsi, l'usage du dispositif est particulièrement formateur. Il permet, tout autant, aux éducateurs de s'apprendre mutuellement : à identifier et à décliner le travail, à se questionner, à percevoir les difficultés, à éprouver les problèmes, à se sensibiliser aux émotions que les adolescents ressentent et à celles qu'ils peuvent générer. Il leur permet de considérer *a posteriori* de façon réflexive ce qui a été fait, d'élaborer ensemble leurs manières d'agir à l'avenir en se rappelant les règles et en se conseillant dans les transmissions, en partageant des discussions projectives et génériques en réunion, en partageant leurs expériences et celles des autres membres de l'entourage des adolescents en synthèse. En outre, le dispositif permet aux éducateurs de faire porter leur influence au-delà même des portes du foyer, par le biais notamment des rapports au sein desquels ils recommandent, subtilement, des pratiques, des manières de faire, de s'y prendre avec les adolescents.

Si le dispositif est l'occasion pour les éducateurs de se former, il est de même l'occasion de les « conformer ». Ceux dont les initiatives dérangent se voient sommer de faire machine arrière et quand certains y vont trop fort – y compris le chef de service – là aussi le collectif réagit. Les abus de pouvoir sur les adolescents sont traqués. Les plaintes de ces derniers écoutées. Certains blocages auxquelles ils considèrent s'affronter sont levés. *Ainsi si Louise ne négocie pas avec Amira, Amira ira voir Adil, Adil s'adressera à l'ensemble de l'équipe.*

Le dispositif et notamment les réunions, sont de même l'occasion pour les éducateurs de se remettre mutuellement à leur place lorsqu'ils dépassent leur mandat et marchent sur les plates-bandes des autres professionnels. *Ainsi Fatou n'apprécie pas qu'Hanaé se mêle de l'orientation de Walid quand bien même elle regrette que le travail ne soit pas fait comme il devrait l'être par ses référents.* La division du travail qui impose de nombreux détours aux éducateurs pour conserver la place de chacun est régulièrement rappelée et les éducateurs qui sortent des circuits imposés interpellés. En outre, le dispositif permet au chef de service (notamment à l'occasion des synthèses et de la correction des rapports) de corriger la posture des éducateurs, leur attitude, de les forcer à prendre du recul, à se décentrer (à *désindexicaliser* leurs propos, à *déssubjectiver* leurs discours, à *désinteractionnaliser* l'expérience des adolescents à leurs côtés).

Et puisqu'il ouvre la voie aux critiques, le dispositif permet, de même, aux éducateurs de se justifier, de raconter leur version des faits. Il leur permet de répondre de leurs actes, de rappeler - s'ils craignent d'être soupçonnés d'avoir mal agi - les circonstances de leurs interventions, la liste des contingences avec lesquelles ils ont dû faire.

Cette nécessité, pour eux, de parer à d'éventuelles critiques modifient durablement les manières dont ils interviennent. Ils apprennent, à agir, avec raison autrement dit en s'appuyant sur des raisons d'agir qui seront à même de légitimer, *a posteriori*, les choix qu'ils ont faits.

Et si le dispositif sert à former, à conformer, n'oublions pas son rôle principal : transformer. Tout ce travail pour saisir ce qui se passe ne vise évidemment pas à laisser les choses intactes. Faire usage d'un dispositif comme celui-ci : organise, ordonne, crée des occasions de voir les choses simplement, transforme l'univers des éducateurs, transforme les adolescents, à leurs yeux, et donc les manières pour eux, de se rapporter à ces derniers.

Par les multiples variations que le dispositif leur permet d'opérer sur la réalité, les éducateurs gagnent en maîtrise si ce n'est des situations ou des adolescents au moins de leurs discours à leur sujet. Ils peuvent ainsi procéder à des relectures des événements qui les ont mis en difficulté, atténuer leurs échecs, justifier leurs faiblesses momentanées pour ne pas sombrer dans l'insatisfaction, somme toute peu constructive. Avec l'appui du dispositif, ils se replacent de manière plus avantageuse sur l'échiquier, ils se calment et dédramatisent, se redonnent de l'élan, de l'allant.

Ils travaillent ainsi l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes tout comme d'ailleurs celle qu'ils donnent collectivement cette fois, du foyer. Ils s'efforcent de se rendre cohérents et de le rendre cohérent et s'attellent à rectifier tant leur personnalité que la sienne dans un idéal de probité.

En outre, s'il faut savoir situer l'autre pour agir à ses côtés, il est possible, lorsqu'il n'est pas nécessaire de s'entendre avec ce dernier, de le situer directement là où il sera possible d'agir. Dans la mesure où les éducateurs n'ont pas l'intention de convaincre les adolescents que leur « offre » est pertinente - une offre qu'ils n'ont par ailleurs même pas l'intention de leur communiquer - ils peuvent grâce aux espaces d'échanges et d'élaboration confidentiels et parallèles offerts par le dispositif modifier les demandes des adolescents pour qu'elles coïncident avec ce qu'ils sont en mesure de proposer. Le dispositif permet ainsi de transformer les *adolescents de papier* sans se confronter aux vrais-adolescents, de les dégager de leur fougue et de leur instabilité, de les rendre accessibles, disposés en un mot : éduqués.

1.3. Les difficultés induites par le dispositif

C'est non sans prendre la mesure de l'intelligence de ces procédés, que le travail critique mené à travers cette thèse a pu débiter. Il s'est agi de s'intéresser aux effets secondaires et non moins conséquents de ces médiateurs. A la manière dont ils font le métier (à l'usure bien souvent), dont ils orientent les pratiques, mettent les éducateurs au travail des adolescents, d'eux-mêmes et du foyer. Dans cet établissement, lorsque les éducateurs tentent de faire autrement, ils se heurtent à des murs transparents qu'ils peinent à identifier. C'est « l'institution » ? c'est le « système » ? Ce sont les cadres ? les collègues ? Don Quichotte des

temps modernes, de nombreux éducateurs – comme tant d'employés – s'épuisent bien souvent dans des conflits inter-personnels (dans les deux sens du terme) ou dans des conflits face à des macro-acteurs : l'établissement, la protection de l'enfance. De nombreux éducateurs résistent, se cabrent, refusent. Mais cela ne les dispose pas, loin de là, à agir comme ils le souhaiteraient. Ils tentent en réalité de faire changer les personnes ou les acteurs avec lesquels les médiateurs, que nous avons étudiés, les mettent en lien : ainsi leurs collègues qui s'opposent à leurs plans en réunion, leurs cadres qui leur imposent d'agir d'une manière, à leurs yeux, incohérente.

Les éducateurs ne sont pas résignés, et ne manquent pas d'endurance mais (telle Amira) l'ennemi mal repéré, ils cherchent à changer les gens et non les choses. C'est, en réalité, le dispositif, auquel ils se confient chaque jour, qui tient entre ses pattes-de-papier, en partie du moins, le sort de leur métier. Il constitue un appui pour eux certes mais ce faisant il leur impose des partages : entre ceux avec qui ils doivent prendre leurs distances et ce avec qui ils doivent se lier, entre leurs manières de faire et de penser qui doivent être renforcées, potentialisées et celles qui doivent être empêchées, entravées.

Dans l'agenda, le travail quotidien des éducateurs, les gestes qu'ils doivent accomplir sont si segmentés que bien souvent le principal : *pour quoi faire ? Comment ? Dans quel but ? À la demande de qui ?* en un mot : le sens du travail disparaît. Ainsi, les éducateurs apparaissent régulièrement dénués de rigueur et de sérieux. De plus, l'agenda les oblige à se considérer comme interchangeable et à remettre aux mains de leurs collègues le sort des tâches qu'ils sont en train d'accomplir. Cet éparpillement engendre de nombreux échecs. Plus le travail à faire est conséquent, plus il nécessite de concentration et de temps, moins il a de chances d'aboutir. Et moins, en outre, il est possible pour les éducateurs de se faire une idée *a posteriori* de ce qui s'est passé ou devrions-nous dire de ce qui s'est mal passé. Ces derniers se trouvent ainsi régulièrement affligés collectivement d'erreurs. Une sentence particulièrement difficile à supporter pour ceux qui mettent toute leur énergie à ne pas échouer et peu constructive dans le cas des autres car elle ne leur permet pas de tirer les conclusions qui s'imposent (soit le fait qu'il est nécessaire qu'ils se forment, qu'ils demandent de l'aide ou renoncent, peut-être, à prendre en charge certaines tâches).

Notons que dans les conditions dans lesquelles ils travaillent, les éducateurs font preuve couramment d'une capacité d'accomplissement en deçà de celle des profanes qui dans le cadre de leur vie privée ont affaire à ce type de tâches (suivi médical, renouvellement de carte d'identité, inscription scolaire etc.) ce qui suscite, bien souvent, la consternation, les jugements et les moqueries de ces derniers.

Les usages des transmissions mis en exergue au cours de la thèse posent, de même, d'importants problèmes. Il est notable que celles-ci permettent notamment aux éducateurs de contourner une des difficultés majeures et centrales du métier : de faire l'impasse sur la nécessité de faire part aux adolescents de leurs considérations quant à leurs comportements et quant à ce qu'ils devraient faire. En réalité, au quotidien, le fait même que les éducateurs

puissent se permettre de penser quelque chose des adolescents et leur dire (par exemple : « on a des doutes sur l'endroit où tu as passé la nuit » ou encore « on a reçu un appel du lycée, tu n'étais pas en cours ? Que s'est-il passé ? ») est loin d'être acquis. En parallèle de ce silence, les éducateurs multiplient les observations et les commentaires en *catimini*. Moins les éducateurs se sentent la force de parler aux adolescents, plus il leur devient, semble-t-il, nécessaire de parler en leur absence, de supputer, de donner libre cours à leur imagination à leur sujet. Or, il devient, à l'évidence, de plus en plus difficile de rompre le silence quand le fossé des non-dits n'a de cesse de se creuser. Mieux vaudrait certainement que les éducateurs pensent moins aux adolescents plutôt qu'ils se trouvent à ce point en décalage entre ce qu'ils en disent et ce qu'ils leur disent.

Les réunions, ce médiateur peu apprécié des éducateurs, comporte l'immense défaut de les forcer à des revirements : à faire machine-arrière, à appliquer des décisions (quand bien même prises au consensus) en contradiction ou en décalage avec leur *modus vivendi* personnel. Ce qui constitue pour eux, comme déjà énoncé, une importante source de discrédit. Elles sont, de même, bien souvent l'occasion pour les uns d'être critiqués, ce qui n'est pas toujours des plus agréables, et pour les autres d'énoncer des problèmes, de dénoncer les comportements de leurs collègues sans que ces derniers aient particulièrement à cœur de prendre en compte leur avis à ce sujet. Ainsi les réunions exposent les relations sans nonobstant, offrir de perspectives. Elles constituent, même, un empêchement considérable pour les éducatrices et les éducateurs aventuriers. Si tout le monde doit pouvoir s'y retrouver, personne ne doit s'éloigner, faire de pas de côté, de propositions originales, inhabituelles. Alors que les éducateurs sont déjà déstabilisés, en difficulté, à la recherche d'issues, les réunions empêchent chacun de faire librement usage de ses ressources personnelles. Les propositions des uns n'étant pas admissibles pour les autres et vice versa, veto après veto, la source des idées comme des envies se tarit.

Les synthèses, quant à elles, entraînent les éducateurs sur des terrains qu'ils ne sont pas, d'une part, autorisés par les adolescents à pénétrer et sur lesquels, d'autre part, leur capacité d'agir est limitée. S'il est à l'évidence nécessaire que les éducateurs soient dotés de tact et, comme on dit dans le langage courant, « de psychologie », le fait justement d'avoir « de la psychologie », lorsqu'on n'est pas psychologue, consiste, en premier lieu, à renoncer à analyser et à diagnostiquer son entourage. Il est, en outre, intéressant de remarquer – au sujet de l'écart entre ce que les éducateurs font en synthèse et leur activité – que les révélations lors de la synthèse de Paul étudiée dans cette thèse, ne sont pas envisagées par les éducateurs comme des ressources pour leur travail. Sinon comment expliquer que ces derniers attendent sept mois avant de révéler à leurs collègues qui sont en charge du groupe d'adolescents toute la journée et le soir que Paul a violé, selon leurs termes, un adolescent. Si cette révélation visait la mise en œuvre d'une vigilance collective dans la crainte que Paul s'attaque à un autre garçon, cette information aurait dû être communiquée aux nouveaux éducateurs ainsi qu'aux veilleurs dès leur arrivée au foyer. La révélation, de même, du fait qu'un éducateur ait essayé

d'abuser d'une adolescente et que la confiance pour cette raison des adolescents dans le personnel notamment masculin du foyer est altérée est particulièrement tardive. Elle n'aura pas aidé Adil à son arrivée au foyer à adapter son comportement, à être attentif aux inquiétudes qu'il pouvait générer, à mieux comprendre le rejet éventuel de certains adolescents. Certes les éducateurs conservent leur *ethos* en synthèse et « grappillent » à leurs occasions des informations pouvant s'avérer utiles pour eux au quotidien mais cet usage est, pour ainsi dire, un détournement. Ce que visent les synthèses c'est la formation d'un nouveau regard des éducateurs sur les adolescents car leur approche de ces derniers, leur réflexion à leur sujet, est considérée comme faible par leurs cadres notamment. Ce qui n'est peut-être pas tout à fait faux dans les faits. En tous cas, les éducateurs expriment couramment la frustration de manquer, dans le cadre de leur travail, d'appuis pour penser. Néanmoins, des centaines d'ouvrages portent sur des expériences éducatives et pédagogiques auprès d'enfants et d'adolescents en collectivité. Et de nombreuses pensées enrichissantes au sujet de ce que les éducateurs font chaque jour, de ce à quoi ils sont amenés à prendre part, de leur rôle et de ce qu'ils peuvent mettre en œuvre pourraient être rendues accessibles à ces derniers. Des chercheurs en sciences de l'éducation, d'anciens professionnels, des pédagogues seraient tout à fait à même d'intervenir dans les foyers pour aider les éducateurs à cultiver leurs pensées et à monter des projets.

Les rapports, quant à eux, coupent à nouveau les éducateurs de leurs efforts quotidiens. Qu'importent leurs tentatives, qu'importe leur ténacité, qu'importe ce qu'ils ont fait, il ne s'agit pas de rapports d'activités. Il est attendu des éducateurs qu'ils simplifient, qu'ils réduisent leur domaine d'intervention, qu'ils observent avec détachement leurs réalisations en les considérant comme de simples événements ayant croisé incidemment et naturellement l'existence des adolescents. Notons que cet exercice ne valorise en rien leur travail et ne stimule pas leurs accomplissements et qu'il dégonfle même l'importance que les éducateurs sont susceptibles de concéder à leur activité. A travers les rapports, les éducateurs sont, osons le terme, évincés. Ils ne sont plus partie prenante de ce qui arrive aux adolescents, ils ne prennent plus de mauvaises décisions, ils ne font plus d'erreurs, ils ne font plus d'efforts, ils ne trouvent plus de solutions, ils ne sont plus en désaccord. Ils parlent désormais d'une seule voix : celle de l'observateur éloigné d'un adolescent-de-papier simplifié au point qu'il n'est plus qu'une manière de l'envisager.

1.4. Les effets du dispositif sur les adolescents

Les adolescents se font, eux aussi, évidemment, une idée du caractère et des opinions de leurs éducateurs. Ils les observent, chaque jour, ils connaissent leurs mimiques et leurs manières de parler quand ils sont mal à l'aise, un peu stressés, tristes, enjoués, apeurés, énervés. Ils voient les clins d'oeil et les grimaces et ont une idée, quand bien même vague, de la sympathie de tel éducateur pour tel autre ou pour tel cadre et de sa distance avec celui-ci ou celui-là. En outre en complément de leurs observations, les adolescents entendent couramment, à travers les murs du bureau, percer des bribes des conversations informelles de ces derniers. Bref, les

illusions quant à leur personne et à la cohésion de l'équipe que les éducateurs, renforcés par le dispositif, peuvent chercher à faire naître, les adolescents n'en sont généralement pas dupes. Le métier, malgré les difficultés des éducateurs à habiter désormais les foyers, reste un métier de trop grande proximité pour mener à bien ce type d'exercice. Ainsi, lorsque les éducateurs, re-travaillent, *a posteriori* les scènes qu'ils ont vécues avec les adolescents par exemple dans les transmissions (pour y trouver une issue plus favorable, pour se repositionner, reprendre du pouvoir sur la situation) et que suite à cela (pris eux-mêmes dans leur élan) ils se permettent quelques réflexions aux adolescents en tentant d'imposer leur version des événements, ils ont le chic généralement de les agacer. Prenons une scène toute simple et des plus courantes lors de laquelle un adolescent est tout à fait conscient d'avoir fait peur à un éducateur. Disons que l'adolescent a fait à ce dernier une telle crise que celui-ci a perdu momentanément ses moyens. Quelques heures plus tard notre adolescent qui est allé, il le sait, trop loin se sent un peu coupable. Il est conscient de la fragilité de l'éducateur à l'aune de laquelle il mesure ce qu'il a fait et, si l'occasion se présente, il voudrait bien s'excuser. Toutefois cette occasion ne se présentera pas. L'éducateur qu'il retrouve n'est déjà plus du tout dans les mêmes dispositions que celui qu'il avait laissé : plein d'assurance ce dernier lui explique même désormais qu'il n'a pas souhaité lui répondre quelques heures plus tôt pour ne pas le mettre en difficulté. Quel retournement ! Notre adolescent voit rouge et serre les poings, ça lui apprendra à vouloir être sympa.

Couramment les éducateurs, avec leur tendance à tout régler tout seuls, en *catimini*, de leur côté, viennent jusqu'à priver les adolescents de leurs possibilités d'agir pour leur bien, pour les apaiser et apaiser les situations, réparer les dommages qu'ils ont causés etc. Tout ce que les adolescents, de façon générale, font pour les éducateurs est relativement dénié. En cultivant une vision des relations éducateurs/adolescents à sens unique, le dispositif contribue à éroder le concernement des adolescents envers ces derniers. En outre, de minorer les capacités des adolescents à prendre soin en retour de ceux qui les entourent, le dispositif minore grandement leur capacité à prendre soin d'eux-mêmes et à apprendre à le faire. Le seul médiateur que les adolescents peuvent regarder incidemment sans provoquer la panique des éducateurs c'est l'agenda. Et force est de constater que les éducateurs reconnaissent aux adolescents la capacité d'élaborer des demandes d'accomplissements du type de ceux qu'ils sont capables d'identifier eux-mêmes dans ce premier médiateur. Ainsi, les éducateurs font-ils l'expérience de la capacité des adolescents à énoncer leurs besoins primaires et matériels : *ils ont besoin qu'on leur garde une assiette, d'argent pour telle occasion, de voir une conseillère d'orientation, un dermatologue etc.* Par contre, en cachant aux adolescents le contenu des quatre médiateurs suivants et donc ce qu'ils élaborent en leur sein⁴³⁰, force est de constater que les éducateurs ne cherchent pas à cultiver la capacité des adolescents à parvenir à ce type d'élaborations par eux-mêmes. Le dispositif offre une vision particulièrement passive des adolescents. Il nie l'existence d'une volonté chez eux tant d'apprendre, que de s'en sortir. Il nie

⁴³⁰ Soit leur capacité d'éducateurs : 1) à les observer, à se faire des idées sur ce qui leur arrive, la manière dont ils se sentent, leurs problèmes ; 2) à prendre des décisions consensuelles et acceptables pour eux mais aussi pour leurs parents, le foyer, l'Aide Sociale à l'Enfance, le juge ; 3) à les élaborer et à les *subjectiver* ; 4) à produire leur portrait pour qu'ils fassent preuve d'ipsité etc.

le fait pourtant particulièrement majoritaire dans ce foyer qu'ils aient eux-mêmes, mis à part Abedin, demandé à être placés et qu'ils aient donc cherché à échapper aux difficultés de leurs parents (relationnelles, psychiques, économiques) pour se construire un autre avenir.

Pour les adolescents – et particulièrement ceux qui ont « trahi » en quelque sorte leur famille, (dénoncé leurs parents, porté plainte contre eux comme Amira et Stella par exemple) – l'absence de confiance en eux des éducateurs, l'élaboration secrète à laquelle ils se livrent, l'absence de loyauté pour ainsi de ces derniers est un choc. Eux, qui pensaient faire la rencontre d'adultes « de leur côté » qui prennent soin d'eux, ne comprennent pas l'étrange manière dont ces derniers se comportent. En outre de ne pas reconnaître leur capacité à s'être déplacés pour s'en sortir et ce qu'ils ont sacrifié pour en arriver là, les éducateurs s'attellent, puisque les adolescents ont été séparés de leurs proches, (de leurs parents notamment) à leur faire sentir qu'ils ne vont pas pouvoir, à leur gré, se réinventer : que ce qu'ils ont vécu les a façonnés et qu'ils n'y échapperont pas en un claquement de doigts, que leurs traits de caractère, leur personnalité sont déjà bien tracés, indélébiles certes non, mais suffisamment marqués et remarquables par ceux qui les entourent pour qu'il soit inutile de chercher à les duper.

Autrement dit les éducateurs s'attellent à faire sentir aux adolescents qu'il est aisé de lire en eux mais de lire quoi ? C'est ce que les éducateurs ne disent pas, n'expliquent pas. Mettant au passage les adolescents dans l'impossibilité totale de les contester.

2. L'issue de la recherche

En réponse à la question générale de cette thèse, on peut affirmer que l'influence du dispositif imposé aux éducateurs dans le foyer étudié est décisive. Ce dispositif relaie, entretient une conception du métier à l'exclusion d'autres. Il stimule les prises de parole des éducateurs, il les fait parler et écrire sur certains sujets, d'une certaine manière à l'exclusion d'autres. Il agence les relations des éducateurs entre eux, avec les cadres, les psychologues, le reste du personnel de l'établissement, les professionnels du secteur, les macro-acteurs que sont les institutions avec lesquelles les éducateurs sont en lien et évidemment les adolescents à l'exclusion d'autres agencements relationnels possibles. Il génère de nombreuses difficultés, de nombreux blocages du côté des éducateurs dont il participe au découragement et au discrédit. Il les entrave tout autant qu'il les arrime sans toutefois parvenir à réduire significativement les difficultés générées par la pratique même du métier. Il est en grande partie responsable de la manière dont les adolescents sont considérés et traités au sein du foyer, de l'absence de transparence qui leur est imposée, de leur non reconnaissance en tant qu'acteur de leur éducation. Il attise la déception des adolescents, leurs sentiments de trahison et leur exaspération.

2.1. Préconisations

A l'issue de cette recherche, il s'agit pour nous de faire part de nos préconisations ou plutôt, devrions-nous dire, de faire des propositions concrètes dans l'espoir d'une évolution au sein des foyers et d'une plus grande prise en compte (utile de même à d'autres types d'établissement et de collectivité) tant de la ressource que constituent les dispositifs de communication *médiée* lorsqu'ils sont ajustés, lorsqu'ils portent un projet et lorsqu'ils sont régulièrement révisés que des problèmes qu'ils peuvent générer lorsqu'ils ne font l'objet d'aucune précaution, d'aucune négociation et d'aucune attention sérieuse.

De façon générale, avant d'entrer plus précisément dans une proposition de modification du dispositif étudié, il nous semble important de faire part ici de deux grandes attentions à porter à ces dispositifs. En premier lieu, il nous semble capital de prendre en compte le fait que ces dispositifs captent l'attention des acteurs et qu'il est donc nécessaire de placer au centre de ceux-ci ce qui doit faire l'objet de leur concentration. On voit dans le cas des éducateurs du foyer, un exemple typique de travailleurs dominés au titre du non respect, de la non-reconnaissance par leur entourage de leur activité spécifique : ils font constamment – via les médiateurs – l'objet d'interpellation sur le terrain de l'activité d'autres acteurs. Des acteurs qui d'une part empêchent les éducateurs de se concentrer sur leur activité, sur ce qui est nécessaire, sur ce qu'ils sont en demeure de faire et qui en outre au-delà de capter leur attention exigent de ces derniers un décentrement, pour qu'ils produisent des données tels qu'ils auraient pu les recueillir de la place qu'ils occupent. En deuxième lieu, il est capital, de même, de prendre en compte le caractère global des dispositifs de communication *médiée* et de penser la continuité et l'intégration de chaque médiateur. Un dispositif est un *agencement*. Les pensées, les gestes, les pratiques de ceux qui en font usage doivent être envisagées dans leur continuité. Demander, par exemple, aux éducateurs qui font usage du dispositif étudié, de faire usage d'un nouveau médiateur : « les projets personnalisés » (introduits par la loi 2002.2) dont le but est de pousser les éducateurs à faire preuve de transparence vis-à-vis du public, sans s'intéresser préalablement à la manière dont cette nouvelle activité peut s'intégrer aux autres, et donc sans même repérer certaines contradictions, est caractéristique de la violence managériale. Caractéristique, de même, du déni par la majorité des directions d'établissement (qui imposent aux éducateurs l'usage de dispositifs tels celui que nous avons étudié) de leur responsabilité dans l'opacité décriée du secteur et à laquelle la loi 2002.2 réagit. Il s'agit, d'ailleurs à ce sujet, de saluer la décision prise par certaines directions de substituer ce nouveau médiateur aux anciennes synthèses-cliniques.

Ces deux grandes attentions vont structurer, en quelque sorte, nos propositions d'amendements du dispositif étudié. On s'intéressera en premier lieu aux tâches de travail sur lesquelles il appartient aux éducateurs de se concentrer, puis nous ferons des propositions de modifications (en fonction des problèmes mis en lumière au cours de cette thèse) en ce qui concerne chaque médiateur, en prenant garde à l'agencement de ces derniers.

2.1.1. L'offre des éducateurs

Certainement par refus préliminaire de toute standardisation, il est remarquable, comme déjà évoqué, que l'usage actuel de l'agenda qui sert aux éducateurs à lister le travail à réaliser ne s'appuie sur aucune définition préalable et claire de l'activité. Les éducateurs ne disposent, comme déjà énoncé à plusieurs reprises, d'aucune fiche de poste. On pourrait imaginer, si nous n'avions pas produit ce travail de recherche que cet état de fait est favorable aux éducateurs qu'il leur réserve une plus grande latéralité, une plus grande possibilité d'adaptation et d'auto-détermination et qu'il est donc favorable, de même, par extension aux adolescents. A l'issue de cette recherche, nous ne pouvons évidemment que nous montrer plus sceptique à ce sujet : il apparaît finalement opportun que les éducateurs n'aient pas de fiche de poste puisqu'il s'agirait là d'un élément fondateur de leur concentration. Si les éducateurs étaient capables de définir leur travail et d'en tracer les contours ils gagneraient en autonomie. En outre, s'ils étaient en capacité d'articuler une proposition de travail à l'endroit des adolescents, ces derniers seraient en mesure d'évaluer l'offre qui leur est faite en fonction de cette proposition et de discriminer légitimement les incongruités c'est-à-dire les pratiques des éducateurs qui ne visent pas à l'accomplissement de ce programme commun.

A l'issue de cette thèse, et après étude de l'ensemble des tâches de travail dont les éducateurs font état dans les différents médiateurs, nous sommes en mesure de proposer une définition de ce programme. Il s'agit pour les éducateurs de se tenir auprès des adolescents pour les aider, si nécessaire, à faire face : à leurs besoins quotidiens (*alimentation, hygiène, transport, vêture etc.*), à leurs problèmes de santé, à leur problèmes scolaires, à leurs besoins de loisirs, à leurs relations familiales, à leurs démarches administratives (*ce qui inclut dans le cas de ces adolescents les demandes de contrat jeune majeur et la recherche de lieux d'orientation*), à leurs éventuelles transgressions de la loi et du règlement du foyer ; aux problèmes générés par la vie collective aux nécessités de régulation et d'animation de celle-ci.

2.1.2. La continuité des médiateurs

L'agenda

Dans le dispositif actuel, c'est sur l'agenda que repose quasi exclusivement l'accomplissement des tâches concrètes des éducateurs. Si ces derniers s'appuient, de même, dans certains cas sur les transmissions et sur les réunions, ces appuis sont insuffisants et une grande partie du travail qu'ils doivent réaliser n'est pas réalisée. Ce qui a des conséquences directes sur la santé des adolescents, leur scolarité, leur situation administrative etc. Ce sont pourtant ces tâches qui doivent en grande partie faire l'objet de la concentration des éducateurs et c'est donc autour d'elles que doivent oeuvrer les autres médiateurs du dispositif.

En outre de penser ce relais de l'agenda, il s'agit de simplifier conséquemment la charge de travail qui transite actuellement par ce médiateur et qui dépasse les possibilités d'accomplissement des acteurs : d'aider les éducateurs à identifier ces tâches, à anticiper celles qui peuvent l'être et à se décharger de certaines d'entre elles dont l'intérêt est très limité.

En étudiant le contenu des agendas d'équipe, il devient tout à fait possible de repérer les tâches répétitives et peu pertinentes qui font perdre un temps conséquent aux éducateurs et pour lesquelles une solution plus pérenne peut être trouvée. *Il s'agit dans l'établissement que nous avons étudié de mettre, par exemple, en oeuvre une distribution mensuelle des produits d'hygiène dans des quantités jugées raisonnables par la comptable et selon des critères jugés, de même, raisonnables par les adolescents. La comptable et les adolescents sont tout à fait en mesure de s'entendre à ce sujet. Il peut s'agir, de même, de demander aux cuisiniers censés nourrir chaque soir 30 personnes (24 adolescents et 6 éducateurs) de compter le nombre de repas qu'ils servent et de conserver des assiettes pour toutes celles et ceux qui ne sont pas venus manger. Ou encore il s'agit pour l'établissement d'investir dans des cartes de transports annuelles pour les adolescents car tous les mois sempiternellement les éducateurs rencontrent des difficultés pour recharger les cartes de ces derniers. Il s'agira encore d'imposer à l'Aide Sociale à l'enfance l'usage des fameux comptes « ameli » qui permettraient aux éducateurs, aux adolescents comme d'ailleurs à leurs parents de disposer en cas de besoin de leur attestation de sécurité sociale etc.*

Il est possible, de même, en étudiant de près les agendas de repérer toutes les tâches *anticipables* qui y figurent et qu'il n'y a aucune raison de laisser à la charge mémorielle des éducateurs ou à leur présence d'esprit individuelle. Dès l'arrivée de chaque adolescent au foyer, un calendrier pourrait être réalisé avec les dates ou les périodes auxquelles il doit : *faire ses vaccins, renouveler ses papiers d'identités, être (ré)inscrit au collège ou au lycée, être inscrit en colonie de vacances, à une activité, faire sa vêtue, voir le dentiste pour une visite de contrôle (et le cas échéant : un ophtalmologiste, un gynécologue), faire sa demande de carte de séjour, être orienté etc.*

Les dates des événements moins *anticipables* mais non moins importants pourraient être ajoutées au fur et à mesure à ce calendrier (*actes médicaux, examens scolaires, vacances en famille etc.*). Celui-ci pourrait être communiqué aux adolescents et à leur entourage (parents, référents de l'Aide Sociale à l'Enfance) pour qu'eux aussi – comme désormais les éducateurs – puissent anticiper leurs éventuelles sollicitations. Accessible à tout moment par l'ensemble des éducateurs, ce calendrier permettrait, en outre, à tout un chacun d'être en mesure de mieux comprendre les messages parfois elliptiques laissés dans l'agenda. De plus, le fait que les éducateurs prennent l'habitude d'anticiper aurait certainement raison à terme de leur tendance à agir dans l'urgence et à essayer de tout traiter, même lorsque ça n'est visiblement pas nécessaire, au plus vite en s'appuyant, les uns sur les autres. Et les tâches nécessitant réellement une réaction « urgente » pourraient se voir conférer toute leur attention.

Les transmissions

S'il s'agit de reconnaître l'importance de l'appui des transmissions pour les éducateurs face à leur isolement au sein du foyer. Il est notable que cette pratique participe de leur isolement. Plus les éducateurs confieront aux transmissions les idées qu'ils se font sur les adolescents, plus ils seront en difficulté dans leurs échanges avec ces derniers. Et plus ils s'appuieront sur une idée fictive de ce qui se passe au foyer et de ce qu'ils aimeraient que le foyer soit, sans en

parler aux adolescents, moins ils parviendront à faire leur place « réellement » en ce lieu. Les transmissions n'ont en réalité de sens que si les différentes observations des éducateurs sont destinées à alimenter leurs discussions avec les adolescents. C'est, de même, à cette condition que s'éloignera le risque de la réécriture par les éducateurs des événements. Une réécriture quand bien même apaisante sur le coup qui crée à terme plus de problèmes qu'elle n'en résout.

Le maintien au sein du dispositif d'un médiateur comme les transmissions nécessite donc de penser des espaces de parole au sein desquels les éducateurs pourront faire part de leurs observations aux adolescents. Plus précisément deux types d'espaces de parole : des temps collectifs (qui existent sur le papier au foyer et sont désignés par l'expression « réunions-jeunes » à laquelle nous préférons celle de « conseils ») et des temps « individuels » de rencontre entre un adolescent et un ou plusieurs éducateurs. Tout en préconisant ces pratiques, et leur articulation avec les transmissions, il ne s'agit pas de minorer les raisons pour lesquelles les éducateurs renoncent à s'engager dans ce type de discussions avec les adolescents dont ils craignent l'énervement. Pour cela, il s'agit d'envisager ces temps de discussion comme des moments agréables et non comme des instances de répression. Les « conseils » pourraient être l'occasion, par exemple, pour le groupe d'aller dîner chaque mois au restaurant ou de commander des pizzas. Ils doivent être envisagés, dans une optique démocratique, comme des moments d'élaboration en commun de la vie collective. L'occasion pour les adolescents comme pour les éducateurs (sur la base, en ce qui les concerne, du contenu des transmissions) de faire part de leurs observations et de légiférer sur la vie au foyer, de penser des projets et leur mise en oeuvre. Les rencontres « individuelles » pourraient être quant à elles l'occasion pour l'adolescent et les éducateurs concernés de sortir du foyer, d'aller se balader, d'aller au café, de partager un moment privilégié. Elles se doivent d'être dédiées avant tout à l'écoute des adolescents. L'occasion pour eux, avec l'aide des éducateurs, d'exprimer leurs envies, leurs craintes et de se mettre, par eux-mêmes et pour eux-mêmes, à la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent et aux problèmes qu'ils posent. L'occasion pour les éducateurs, de leur faire part des observations collectées à ce sujet dans les transmissions.

Les réunions

Les réunions, telles que nous les préconisons, devraient être l'occasion, pour la période en cours, en amont et en aval de l'usage de l'agenda, de vérifier le calendrier de chaque adolescent, de vérifier que les éducateurs sont bien en train d'accomplir les tâches attendues, de s'enquérir et de discuter collectivement des problèmes rencontrés à l'occasion de ces accomplissements. Ces problèmes : les blocages des adolescents (leurs refus par exemple de se rendre à des rendez-vous etc.) ou leurs difficultés à faire avec des institutions, des établissements, des administrations bien souvent extrêmement rigides ne devraient pas démobiliser les éducateurs, néanmoins pour que ça ne soit pas le cas, pour que ces problèmes les mobilisent au contraire, il s'agit de les porter au cœur du métier. Il s'agit de leur conférer de l'importance, d'en faire l'occasion pour les éducateurs de faire usage de leur créativité. Ce

sont ces problèmes, ces impasses qui rendent nécessaire le travail en équipe, la présence auprès de chaque éducateur de ses collègues pour l'aider à tenir bon auprès des adolescents, à les « tirer vers le haut », à ne pas sombrer avec eux dans le doute, dans le désespoir ou la résignation.

Chaque semaine, tant que les éducateurs ne parviendront pas à réaliser les démarches prévues au calendrier, c'est-à-dire tant que les adolescents en question continueront à être réfractaires aux propositions des éducateurs et qu'aucune alternative satisfaisante n'aura été trouvée avec eux, la recherche des éducateurs devrait pouvoir se poursuivre en réunion. C'est ce travail qui doit mobiliser les connaissances de ces derniers et leurs compétences : leurs capacités à contracter des alliances avec d'autres acteurs, à se renseigner, à aller voir ce qui se fait ailleurs, à chercher conseil auprès de professionnels plus aguerris, à enrichir leur répertoire des coordonnées de tous les dispositifs, associations, établissements susceptibles d'aider les adolescents à « habiter le monde », à s'y sentir à leur place, à s'y déployer. C'est cette capacité des éducateurs à explorer les possibilités qui s'offrent aux adolescents, à inventorier les chemins de traverse pouvant permettre à ces derniers d'aboutir (quand bien même ils n'empruntent pas les routes les plus droites) qui doit être stimulée et entretenue chaque semaine à l'occasion des réunions.

Les synthèses-projet

Les synthèses-projet consistent concrètement, à organiser une rencontre, avant la rédaction des rapports, entre l'adolescent, son éducateur-référent au foyer, son référent de l'Aide Sociale à l'Enfance, le directeur de l'établissement et le cas échéant ses parents (ou ses proches). L'occasion, telles que nous préconisons ces rencontres, pour l'éducateur-référent au foyer après discussion préalable avec l'adolescent de proposer un bilan selon la trame des rapports : des différentes démarches qu'ils ont pu mener, des avancées de la situation de l'adolescent et des difficultés qu'il rencontre. L'occasion ensuite d'une explication par celui-ci de ses projets, puis d'une prise de parole de ses parents et de son référent de l'Aide Sociale à l'Enfance en tant que représentant de l'institution.

Ces rencontres sont une obligation, introduite comme déjà souligné par la loi 2002.2 et il semble qu'elles puissent trouver en effet leur place dans le dispositif. Nous souhaiterions toutefois exprimer une réserve, une limite à leur sujet. Il serait, à notre sens, dommageable que celles-ci visent à prendre des décisions pour l'adolescent. Ce qui reviendrait à limiter la marge de manœuvre et d'adaptation des éducateurs, à enfermer l'accompagnement de l'adolescent, qui se doit d'être en élaboration constante, dans des objectifs pré-déterminés.

Les rapports

S'il est demandé à un éducateur dont l'activité consiste à accompagner un adolescent de rédiger un rapport, il paraît particulièrement inconvenant de lui demander de faire autre chose que le récit du travail qu'il a accompli auprès de lui. C'est en tant qu'éducateur et non en tant qu'observateur décentré et à distance des événements racontés qu'il s'agit, à notre sens, pour

celui-ci de prendre la plume. Et tout en conservant la trame actuelle des rapports de rendre compte de ce qu'il a fait.

A ce sujet le support d'un outil tel que le calendrier évoqué serait particulièrement utile aux éducateurs lors de la rédaction des rapports pour qu'ils puissent produire un récit « d'activité » des plus complet.

2.2. Limites et perspectives

La focale de cette recherche est particulièrement serrée. Nous nous sommes intéressée exclusivement aux activités de communication. Parmi celles-ci nous nous sommes intéressée uniquement aux activités des éducateurs. Et parmi celles-ci strictement aux activités formelles qui sont mises en œuvre et adoptées par l'ensemble de ces derniers⁴³¹ et qui d'une part visent en premier lieu la prise en charge des adolescents⁴³² et qui d'autre part, engagent l'ensemble de l'équipe⁴³³.

Cette thèse repose entièrement sur un usage tactique du *focus* et du *zoom* qui a consisté à inverser le jeu des questionnements habituels pour : épouser ceux des adolescents⁴³⁴, regarder ce qui sert habituellement à regarder : les médiateurs et mettre sur le devant de la scène les activités d'arrière-plan des éducateurs en ne considérant leurs activités de « premier plan » (en face-à-face avec les adolescents) qu'exclusivement à travers le filtre de celles-ci.

Toutes ces limites sont à prendre vivement en compte, pour prévenir toute confusion : cette recherche porte exclusivement sur un phénomène, elle ne porte pas sur un foyer dans son intégralité.

L'étude, en outre, de ce phénomène peut être poursuivie et grandement complétée en recourant notamment à des recherches comparatives. A ce sujet, nous voyons deux limites fondamentales au travail que nous avons mené : sa temporalité unique et son caractère monographique. Et trois grandes études comparatives nous paraîtraient particulièrement pertinentes à engager pour mieux cerner le fonctionnement des dispositifs de communication *médiée* et prendre la mesure de leur influence et de leurs potentiels.

Une première recherche au sujet de la *ductilité* des dispositifs, nous paraîtrait très pertinente. Puisque les éducateurs se saisissent de plusieurs médiateurs et qu'ils ont besoin de continuité, à moins d'être réduits à l'impuissance par des contradictions trop importantes entre ces médiateurs, il est fort à parier qu'ils participent de la production de cette continuité. Autrement dit qu'ils adaptent leurs usages de chaque médiateur en fonction des usages qu'ils font des autres médiateurs du dispositif. Il est tout à fait probable, de même, puisque ces médiateurs les mettent individuellement en lien avec d'autres acteurs (leurs collègues, leurs cadres, les

⁴³¹ Nous ne nous sommes pas, intéressée au « projet personnalisé », par exemple, une pratique qui est portée au foyer par quelques éducateurs uniquement.

⁴³² Nous ne sommes pas intéressée aux réunions d'analyses de pratiques dont le but est de soutenir les éducateurs dans leur travail.

⁴³³ Nous ne nous sommes pas intéressée aux entretiens en face-à-face entre les éducateurs et les cadres ou les psychologues.

⁴³⁴ Des questionnements qui portent non pas évidemment sur ce qu'ils vivent mais sur ce qui leur est fait et plus précisément sur ce qui leur est fait à leur insu.

psychologues etc.) que les éducateurs sont en mesure d'adapter leurs usages des médiateurs à ceux de leur entourage. Et il est probable, de même, que ces usages diffèrent selon le groupe d'adolescents qu'ils accompagnent, l'ambiance du foyer, le type de problèmes qu'ils rencontrent au quotidien etc. Pour étudier cette labilité des usages des médiateurs, pour prendre la mesure de la constante évolution de ceux-ci, il pourrait être particulièrement intéressant de les comparer avant et après le départ de plusieurs éducateurs d'une équipe, éventuellement avant et après le départ d'un chef de service ou encore une modification importante du groupe d'adolescents.

Une deuxième recherche, un deuxième projet, dans une démarche socio-historique, à une échelle bien plus large, pourrait consister à étudier l'évolution des dispositifs mis en place dans les foyers (les variations des médiateurs qui les composent et des usages de ces derniers) au regard des grandes évolutions sociétales au sujet des manières de concevoir l'enfance et l'éducation, le collectif et l'individu ainsi qu'au regard des modifications plus spécifiques du secteur, des lois et réformes visant l'accueil en foyer et le métier d'éducateur. Il serait, de même, particulièrement intéressant d'étudier la manière dont ces pratiques ont pu se diffuser dans le secteur et comment des dispositifs relativement homogènes ont pu s'imposer dans nombre de foyers et plus globalement dans les établissements d'éducation spécialisée.

Une troisième recherche, un dernier projet, pourrait consister en l'étude des différents dispositifs, des différents médiateurs et des différents usages de ces derniers mis en œuvre dans les foyers (et historiquement les orphelinats) ayant proposé ou proposant des approches « alternatives » en éducation. Ce travail, pour ainsi dire, sur les manières dont les imaginaires éducatifs ont pu façonner des dispositifs différents, serait particulièrement riche d'inspirations pour les éducateurs à l'heure actuelle. C'est d'ailleurs certainement cette troisième perspective de recherche qui fera l'objet de nos efforts prochains.

Bibliographie

- François Aballea, « Crise du travail social, malaise des travailleurs sociaux », Recherches et prévisions, 1996. En ligne. Consulté le 19 août 2019 :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caf_114990_1996_num_44_1_1734
- Christine Abels-Eber, *Pourquoi on nous a séparés ? Récits de vie croisés : des enfants placés, des parents et des professionnels*, ERES, 2006.
- Madeleine Akrich, « La construction d'un système socio-technique » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2006.
- Marc Arabyan, « La notion de paragraphe en rédaction. Narration vs dissertation », Le français aujourd'hui, vol.4, n° 187, 2014.
- Michèle Arnoux, Nelly Blet et Philippe Dessus, « Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie », Travail & formation en éducation, n°1, 2008.
- Isabelle Astier, *Les nouvelles règles du social*, Presses Universitaires de France, 2007. En ligne consulté le 23 août 2019 :
<https://www.cairn.info/les-nouvelles-regles-du-social--9782130557159.htm>
- Janine Barbot et Nicolas Dodier, « La force des dispositifs », Annales. Histoire, Sciences Sociales, vol.71, n°2, 2016.
- Béatrice Barthe et Valérie Le Bris, « Écrits de relève de poste : une activité continue », Activités, vol. 10, n°1, avril 2013.
- Michel Barthélémy et Louis Quéré, « Présentation : l'argument ethnométhodologique » in Harold Garfinkel, recherches en ethnométhodologie, PUF, Quadrige, Paris 2009 (r2007)
- Michel Barthélémy, « La lecture en action : entre le présupposé d'un monde objectif et son accomplissement situé », Langage & Société, n°89, septembre 1999.
- Michel Berry, « Une technologie invisible, L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains », juin 1983. Consulté le 2 mai 2019
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263141/document>
- Christian Bessy et Francis Chateauraynaud, *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*, Métailié, Paris, 1995.
- Jean-Samuel Beuscart et Ashveen Peerbaye. « Histoires de dispositifs. (introduction) », Terrains & travaux, vol. 11, n°2, 2006.
- Frédéric Blondel et Sabine Delzescaux, « Les sentiments d'insécurité face aux adolescents placés : l'envers d'une sécurisation des conditions de travail ? », Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 24, n°2, 2017.
- Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification Les économies de la grandeur*, Gallimard, NRF Essais, Paris, 1991.

- Anne-Laure Boncori et Isabelle Cadet, « Le comply or explain, un avatar de l'accountability », *Revue française de gestion*, vol. 237, n°8, 2013.
- Emmanuelle Bonneville-Baruchel, « Chapitre 7 - Enfants placés, oubliés, négligés. Penser les violences institutionnelles en protection de l'enfance », in Albert Ciccone (éd.), *La violence dans le soin*, Dunod, 2014.
- Luc Bonneville et Sylvie Grosjean, « Saisir le processus de remémoration organisationnelle des actants humains et non humains au cœur du processus », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, n°2, 2009.
- Céline Borelle, « Montée des outils standardisés et transformations des formes d'autorité professionnelle. Le cas des pédopsychiatres dans le champ de l'autisme », *Sociologie*, vol. 7, n°2, 2016.
- Anni Borzeix, Didier Demazière, Gwenaële Rot, « Ce que les écrits font au travail », *Sociologie du travail*, Vol. 56, n° 1, 2014.
- Anni Borzeix, « Ce que parler peut faire », in *Sociologie du travail*, n°2, Avril-juin 1987.
- Brigitte Bouquet, « Chapitre 6. Éthique et partage des informations », in Brigitte Bouquet (dir.), *Éthique et travail social. Une recherche du sens*, Dunod, 2012.
- Josiane Boutet, Monica Heller (éd.), *John J. Gumperz. De la dialectologie à l'anthropologie linguistique*, Langage et société, n° 150, Décembre 2014.
- Marc Breviglieri, « Les désagréments du proche et les tentations de l'autonomie. Réflexions sur la fatigue d'être avec des gens insupportables » in Marlène Jouan (éd.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, Presses Universitaires de France, 2009.
- Marc Breviglieri, « Introduction. Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences », in *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- Jean-Paul Bronckart, « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in Jean-Michel Baudouin (éd.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur, 2001.
- Michel Callon et John Law, « L'irruption des non-humains dans les sciences humaines : quelques leçons tirées de la sociologie des sciences et des techniques » in Bénédicte Reynaud (éd.), *Les limites de la rationalité. Tome 2. Rationalité, éthique et cognition*. La Découverte, 1997.
- Michel Callon, « Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science », in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2006a.
- Michel Callon, « Sociologie de l'acteur-réseau » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses de l'Ecole des Mines, 2006b.
- Michel Callon, Bruno Latour, « Le Léviathan s'apprivoise-t-il ? » in Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour, *Sociologie de la traduction Textes fondateurs*, Presses de l'Ecole des Mines, 2006c.
- Michel Callon et Michel Ferrary, « Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur réseau », *Sociologies pratiques*, vol. 13, n°2, 2006d.

- Michel Callon et Vololona Rabeharisoa, « La leçon d'humanité de Gino », Réseaux, vol. 17, n°95, 1999.
- Michel Callon, Jean Fleury, Robert Lhomme, « Pour une sociologie de la traduction en innovation », in Françoise Cros (dir.), *Innovation et formation des enseignants*, Recherche & Formation, n°31, 1999.
- Laurent Cambon, « Les mots du quotidien des éducateurs, une question d'identité », Revue Actif Formation, n°386, Octobre 2008.
- Coline Cardi, « La « mauvaise mère » : figure féminine du danger », *Mouvements*, vol. 49, n°1, 2007.
- Dominique Cardon, Jean-Philippe Heurtin, Cyril Lemieux, « Parler en public », Politix, vol. 8, n°31, Troisième trimestre 1995.
- Sandrine Caroly, Catherine Teiger et Robert Villatte, « 8. Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale » », in Marianne Cerf (éd.) *Situations de service : travailler dans l'interaction*, Presses Universitaires de France, 2005.
- Laura Silva Castaneda, « Revisiter le concept de dispositif. A partir d'un dialogue entre la sociologie pragmatique et la pensée foucauldienne », Revue de l'Institut de Sociologie", 2012.
- Robert Castel, *La montée des incertitudes*, Editions du Seuil, Paris, 2009.
- Robert Castel, *Le psychanalyste, L'ordre psychanalytique et le pouvoir*, Maspéro, Textes à l'appui, Paris, 1973.
- Daniel Cefaï et al, « Ethnographies de la participation », Participations, vol. 4, n°3, 2012.
- Daniel Cefaï, « Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. L'expérience du Field Training Project », Genèses, vol. n°46, n°1, 2002.
- Adrienne S. Chambon, « Recomposition transversale des savoirs : le cas du travail social au Canada anglais à la fin des années 1990 » in Philippe Artières (éd.), *Michel Foucault et la médecine. Lectures et usages*. Editions Kimé, 2001.
- Aaron Cicourel, *La justice des mineurs au quotidien de ses services*, IES HETS, Genève, 2018 (parution aux États-Unis en 1968).
- Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France, 2005, p 164. En ligne consulté le 22 août 2018 : <https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2056/le-lien-educatif-contre-jour-psychanalytique—9782130552178.htm>.
- Bernard Conein, « Agir dans et sur l'espace de travail avec des objets ordinaires », Intellectica, vol. 41-42, n°2-3, 2005.
- Bernard Conein, « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », Réseaux, vol.124, n°2, 2004.
- Jean Christophe Contini, *L'identité indicible. Le « savoir faire » en éducation spécialisée*, Schwabe, Res socialis, Bâle, 2018.
- François Cooren, « Ventriloquie, performativité et communication. Ou comment fait-on parler les choses », Réseaux, vol. 163, n°5, 2010a.

- François Cooren, « Comment les textes écrivent l'organisation. Figures, ventriloquie et incarnation », *Études de communication*, vol. 34, n°1, 2010b.
- Joseph Coquoz et René Knusel, *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès des personnes souffrant de handicap*, Les cahiers de l'EESP, Lausanne, 2004.
- Philippe Crognier, « Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009.
- Jean-Yves Dartiguenave, « Chapitre 10. Les conditions de possibilité à une sociologie du travail social » in Association française pour le développement de la recherche en travail social (éd.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social ?*, Presses de l'EHESP, 2013.
- Emmanuelle Debily, « Rapports éducatifs. Les attentes d'un juge », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 41, n°1, 2008.
- Ovide Decroly, « L'examen des enfants au Foyer », *La revue du Foyer des Orphelins*, Juillet-Août-Septembre 1922.
- Pierre Delcambre, « Écrire au magistrat. Une pratique si « commune » que cela à la pjj ? », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 61, n°3, 2014.
- Pierre Delcambre, *Écritures et communication de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1997.
- Pierre Delcambre, « Compte-rendu d'activité et écriture collective de l'expérience : « faire une médiation » », *Études de communication*, n°20, 1997.
- Gilles Deleuze, *Le Pli Leibniz et le Baroque*, Les éditions de minuit, collection critique, 1988.
- Fernand Deligny, *Graine de crapule suivi de Les vagabonds efficaces et autres textes*, Dunod, Paris, 1998.
- Jérôme Denis, *Le travail invisible des données. Éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*, Presses des Mines, Sciences sociales, Paris, 2018.
- Jérôme Denis, David Pontille, « La fabrique scripturale du monde », *Revue échappées*, n°1, ESA Pyrénées, décembre 2012.
- Jérôme Denis, David Pontille, « Performativité de l'écrit et travail de maintenance », *Réseaux*, vol. 163, n°5, 2010.
- John Dewey, *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Education*, Armand Colin, Paris, 2011 (1975).
- Gilles Dieumegard, Marc Durand et Jacques Saury, « L'organisation de son propre travail : une étude du cours d'action de cadres de l'industrie », *Le travail humain*, vol. 67, n°2, 2004.
- Nicolas Dodier et Vololona Rabeharisoa, « Les transformations croisées du monde « psy » et des discours du social », *Politix*, vol. 73, n°1, 2006.
- Nicolas Dodier « Une éthique radicale de l'indexicalité » in Michel De Fornel (ed.) *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, La Découverte, « Recherches », 2001.
- Nicolas Dodier « Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique », *Réseaux*, vol. 11, n°62, 1993.

- Jacques Donzelot, *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*, Le Seuil, Points, Essais, 1994.
- Thomas Dormont, « Résistance des éducateurs au Projet éducatif individualisé en Belgique francophone », *Education et sociétés*, vol. 39, n°1, 2017.
- Renaud Dulong, « Le corps du témoin oculaire », *Réseaux*, Hors Série 8, n°2, 1990.
- Hervé Dumez, « De l'obligation de rendre des comptes ou accountability », *Annales des Mines*, vol. 91, n°1, 2008.
- Michel Duyme (dir.), *Mauvais traitements institutionnels*, Science libre, 1987.
- Norbert Elias et John L. Scotson, « chapitre 7 : observations sur les potins » in *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Fayard, Paris, 1997.
- Nicholas Emler, « La réputation comme instrument social », *Communications*, vol. 93, n°2, 2013, p 90.
- Pierre Encrevé, Michel De Fornel, « Le sens en pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 46, mars 1983.
- Thierry Escala, « Au fil d'une chaîne d'abattage d'animaux de boucherie : le dispositif et les documents de la traçabilité », *Annales des Mines*, vol. 96, n°2, 2009.
- Esprit, *Pourquoi le travail social ?*, Revue Esprit, numéro spécial, n°4/5, avril/mai 1972.
- Didier Fassin, « 4. Un dispositif d'observation psychologique » in Didier Fassin (dir.) *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, La Découverte, 2004.
- Claire Flécher, « Écrire l'incertitude. Le travail à bord des navires de commerce entre stabilisations, prises de risques et responsabilisations », *Sociologie du travail*, Vol. 56, n° 1, 2014, 40-63. § 7. Consulté le 12 Février 2019 :
<https://journals.openedition.org/sdt/4791#quotation>
- Michel de Fornel et Jacqueline Léon, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 22, fascicule 1, 2000.
- Michel de Fornel, « Pluralisation de la personne et variation pronominale », *Faits de langue*, n°3, 1994.
- Michel De Fornel, « De la pertinence du geste dans les séquences de réparation et d'interruption », *Réseaux*, Hors Série 8, n°2, 1990.
- Arnaud Fossier et Édouard Gardella, « Entretien avec Bruno Latour », *Tracés*, n°10, 2006, mis en ligne le 11 février 2008. Consulté le 15 août 2019
<http://journals.openedition.org/traces/158> ; DOI : 10.4000/traces.158
- Michel Foucault, « Les techniques de soi » in *Dits et Ecrits Tome IV*, Gallimard, NRF, 1994, texte n°363.
- Michel Foucault, *Dits et écrits Tome III 1976-1979*, Gallimard, nrf, 1994. Consulté le 19 Août 2019.
https://monoskop.org/File:Foucault_Michel_Dits_et_ecrits_3_1976-1979.pdf.

- Béatrice Fraenkel, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication*, vol. 29, n°1, 2006.
- Janette Friedrich, Sylvie Mezzena, Laurence Seferdjeli et Kim Stroumza, *L'ajustement dans tous ses états. Règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour*, ies éditions, collection du centre de recherche sociale, Genève, 2014.
- Paul Fustier, « Coda D'un temps à l'autre » in Paul Fustier (dir.), *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Dunod, 2009.
- Charles Gadbois, « Travail posté et vie sociale. Recherches actuelles et perspectives ». *Le Travail Humain*, vol. 52, n°2, 1990.
- Ignacio Gárate, « La question de la transmission l'obscénité du dire, la pudeur de l'écrit », *Journal du droit des jeunes*, vol. 207, n°7, 2001.
- Delphine Gardey, *Ecrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, La Découverte, Textes à l'appui, Paris, 2008.
- Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Quadrige, Paris, 2007, parution aux Etats-Unis (1967).
- Harold Garfinkel, « Le programme de l'ethnométhodologie », in Michel de Fornel, Albert Ogien, Louis Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. La Découverte, 2001.
- Jean-François Gaspar, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, La Découverte, 2012.
- Sydney Gaultier, « Les réunions de synthèses éducatives : espaces de socialisation, aspects de soi diffractés et processus cohésifs », *Enfances & Psy*, vol. 64, n°3, 2014.
- Philippe Geslin, « Les objets sont notre plomb dans la tête. Efficacités en actions, innovations en usages », *Techniques & Culture*, n°40, 2003.
- Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 2015 (1974).
- Erving Goffman, « La condition de félicité 1 » *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, septembre 1986a.
- Erving Goffman, « La condition de félicité 2 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 65, novembre 1986b.
- Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 La présentation de soi*, Les éditions de Minuit, collection Le sens commun, Paris, 1973a.
- Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 2 : les relations en public*, Les éditions de Minuit, Collection Le sens commun, Paris, 1973b.
- Erving Goffman, *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de Minuit, Collection Le sens commun, Paris, 2007, (r1968).
- Esther González Martínez, « Comment agir en confiance avec un partenaire dont on se méfie ? », *Réseaux*, vol. 108, n°4, 2001.
- Jack Goody, *La Raison graphique*, Les éditions de minuit, Paris, 1979.

- Michèle Grosjean et Michèle Lacoste, *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Presses Universitaires de France, 1999.
- Michèle Guigue, « Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009.
- Caroline Guillot, « Les agendas, outils cognitifs de l'organisation du quotidien, Modes d'appropriation personnelle et pratiques d'écriture ordinaire », *Réseaux*, vol. 186, n°4, 2014.
- Antoine Hennion, « La médiation : un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? », *Informations sociales*, n°190, 2015.
- Antoine Hennion et Bruno Latour, « Objet d'art, objet de science. Note sur les limites de l'anti-fétichisme », *Sociologie de l'art*, 1993. Consulté le 19/08/2019
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193276/document>
- Antoine Hennion, « Le peuple, le sociologue et le producteur à succès » in Jacques Rancière (dir.), *Esthétiques du peuple*, La Découverte-PUV, Paris, 1985.
- John C Heritage, « L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication », *Réseaux*, vol.9, n°50, 1991.
- Tim Ingold, « La vie dans un monde sans objet », *Perspectives*, n°1, 2016.
- Jacques Ion et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, Repères, 2005.
- Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, *Les travailleurs sociaux*, la Découverte, Repères, 1984.
- William James, *Le pragmatisme*, Flammarion, Champs classiques, Paris, 2007 (paru aux Etats-Unis en 1907).
- William James, *La volonté de croire*, Les empêcheurs de penser en rond – Le Seuil, Paris, 2005,(r1916).
- Claude de Jonckheere et Kim Stroumza, *La vitalisation au cœur de l'intervention. Analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*, Editions IES, Le social dans la cité, Genève, 2012.
- Claude de Jonckheere, « Une grammaire de l'action » in Jean-Michel Baudouin (éd.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur, 2001a.
- Claude de Jonckheere, *agir envers autrui*, Delachaux & Niestlé, Lonay-Paris, 2001b.
- Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant et Le Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, Réponses, Paris, 2006.
- Jean-François Laé, *Les nuits de la mains courantes. Ecritures au travail*, Stock, un ordre d'idées, Paris, 2008.
- Jean-François Laé et Bruno Proth, « Les territoires de l'intimité, protection et sanction », *Ethnologie française*, vol. 32, n°1, 2002.
- Saadi Lahlou, « La cognition au travail et ses outils: débordement, révolution, distribution », *Intellectica*, n°30, 2000.

- Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, « L'action publique saisie par ses instruments », in P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.
- Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence de la technique Une anthropologie des Modernes*, La Découverte, Paris, 2012.
- Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, La Découverte, Poche, Paris, 2007.
- Bruno Latour, *La fabrique du droit, une ethnographie du Conseil d'Etat*, La Découverte, Paris, 2002.
- Bruno Latour et Steeve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, La Découverte, Poche, Paris, 1996 (parution aux Etats-Unis 1979).
- Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, n°4, Octobre-décembre 1994.
- Bruno Latour, *Les microbes Guerre et Paix*, A.-M Métaillé, Pandore, Paris, 1984.
- Bruno Latour, « Les "vues" de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques », *Réseaux*, vol. 5, n°27, 1987.
- Jacques Lemaire, (dir.), « La cité joyeuse - la cité des orphelins, Bruxelles », *La Pensée et les hommes*, n°93, 2014.
- Joëlle Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, ies éditions, Genève, 2013.
- Christian Licoppe, « Interactions médiées et action située. La pertinence renouvelée des approches praxéologiques issues de l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation », *Réseaux*, vol. 184-185, n°2, 2014.
- Pierre Logeay, Valérie Pezet, Robert Villatte, *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, TSA Editions, Paris, 1993.
- Marc Lorient, « Chapitre 3 : la « carrière morale » et la construction des problèmes sanitaires et sociaux » in Stéphanie Garneau, Dahlia Namian (dir.), *Erving Goffman et le travail social*, Les presses de l'université d'Ottawa, 2017.
- Jacques Marpeau, « Chapitre 7. Les phénomènes de captation », in Jacques Marpeau (dir.), *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable*, ERES, 2011.
- Michela Marzano, « Présentation. Opacité du réel et traces de vérité : les enjeux du secret », *Cités*, vol. 26, n°2, 2006.
- Sylvie Mezzana et Kim Stroumza, « Des enquêtes pratiques à la connaissance dans les accomplissements : place des éducateurs, des chercheurs et des théories dans une recherche en éducation spécialisée », *Pensée plurielle*, vol. 30-31, n° 2, 2012.
- Bernard Montaclair et Pierre Riccò, « L'éducation spécialisée en perte de sens », in Bernard Montaclair (dir.), *Former des éducateurs. Une pédagogie citoyenne : l'école de la haute-folie*, ERES, 2002.

- Francine Muel Dreyfus, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducatrices spécialisés de 1968*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1983.
- Donald. A. Norman « Les artefacts cognitifs » in Bernard Conein, Nicolas Dodier et Laurent Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action De la maison au laboratoire*, Raisons pratiques 4, Éditions de l'EHESS, Paris, 1993.
- Albert Ogien, « A quoi sert l'éthnographie ? », *Revue Critique*, n° 737, 2008.
- Albert Ogien, « Le travail en équipe : l'imposition de la collégialité dans l'exercice de la psychiatrie », *Sciences sociales et santé*. Vol.5, n°2, 1987.
- Florence Oloff, « L'évaluation des complétions collaboratives : analyse séquentielle et multimodale de tours de parole co-construits », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2014. Consulté le 19 août 2019
https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01130.pdf.
- Laurent Ott, « Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation », *Mouvements*, n°49, janvier-février 2007.
- Claude Ouzilou, « « Réflexions faites » À propos d'interventions... dans des Établissements de soins », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, vol. 61, n°2, 2013.
- Serge Paugam, *Le lien social*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2008.
- Charles Sanders Peirce, « Comment rendre nos idées claires », *la Revue philosophique de la France et de l'étranger*, quatrième année, tome VII, janvier 1879. Consulté le 19 Août 2019 :
<http://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf>.
- Charles Sanders Peirce, « Comment se fixe la croyance » *la Revue philosophique de la France et de l'étranger*, troisième année, tome VI, décembre 1878. Consulté le 19 Août 2019
<http://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf>.
- Yann Le Pennec, « Sur la dévaluation de la fonction éducative », *Journal du droit des jeunes*, vol. 215, n°5, 2002.
- Philippe Pétry, « Accompagner des équipes à l'épreuve des violences adolescentes. Comment reconstruire des normes collectives ? » , *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 14, n°2, 2012.
- Patrick Pharo, « Expression de la vérité et fins légitimes : la condition civile essentielle », *Cités*, vol. 26, n°2, 2006.
- Philippe Pignarre, Isabelle Stengers, *la sorcellerie capitaliste : Pratiques de désenchantement*, La Découverte, Essai, Paris, 2007.
- Émilie Potin, « La place des enfants placés », *sens-dessous*, vol. 1, n°13, 2014
- David Puaud, « Biopolitique du travail social », *Multitudes*, vol. 67, n°2, 2017.
- David Puaud, « L'alter ego pouvoir », *Chimères*, vol. 75, n°1, 2011.

- Louis Quéré, « Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation », Réseaux, Hors Série 8, n°2, 1990.
- Louis Quéré, « Sociabilité et interactions sociales », Réseaux, vol. 6, n°29, 1988.
- Louis Quéré, « l'argument sociologique de Garfinkel », Réseaux, volume 5, n°27, 1987.
- Josep Rafanell i Orra, *En finir avec le capitalisme thérapeutique. Soins, politique et communauté*, Les Empêcheurs de penser en rond - La découverte, 2011.
- Jacques Rancière, *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*, Fayard, Paris, 1981.
- Bertrand Ravon, « Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage », Nouvelle revue de psychosociologie, vol. 14, n°2, 2012.
- Bertrand Ravon, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales*. 2009. En ligne. Consulté le 19 août 2019 : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-60.htm.
- Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, L'ordre philosophique, Paris, 1990.
- Pierrine Robin et Nadège Séverac, « Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction », *Recherches familiales*, vol. 10, n°1, 2013.
- Jacques Robion, « Normalisation ou subjectivation ? Le temps des psychodérapeutes », *Dialogue*, vol. n° 159, no. 1, 2003.
- Françoise Rouard, « Formation. Paroles, écrits et écriture », *Les cahiers dynamiques*, vol. 41, n°1, 2008.
- Patrick Rousseau, « La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, 2009.
- Patrick Rousseau, *Pratique des écrits et écritures des pratiques. La part indicible du métier d'éducateur*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- Patrick Rousseau, « Les écrits des travailleurs sociaux dans les procédures sociales ou judiciaires », *Journal du droit des jeunes*, vol. 246, n°6, 2005.
- Joseph Rouzel, « Internat ou internement ? » in Joseph Rouzel (dir.), *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, 2015a.
- Joseph Rouzel, « Les groupes Balint », in Joseph Rouzel (dir.), *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, 2015b.
- Harvey Sacks, « Tout le monde doit mentir », *Communications*, n°20, 1973.
- Delphine Serre, *Les Coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2009.
- François Sigaut, « Les outils et le corps », *Communications*, n°81, 2007.
- Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Philosophie, Paris, 1989, (r1958).
- Bernard Smette, « la traduction comme paradigme épistémologique (Quine, Serres, Latour) », 2014. Consulté le 26 mai 2019

<http://www.ed1.ulg.ac.be/sd/textes/20141119-Smette.pdf>.

- Dorothy Smith, *L'ethnographie institutionnelle Une sociologie pour les gens*, Economica, Études sociologiques, Paris, 2018 (parution aux États-Unis en 2005).
- Marc-Henry Soulet, « Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude », *SociologieS*, 2016. Consulté le 4 Août 2019
<https://journals.openedition.org/sociologies/5553>
- Marc Henry Soulet, *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale*, Editions universitaire, Fribourg, 1997.
- Anselm Strauss, *La Trame de la Négociation, Sociologie qualitative et interactionnisme, textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger*, L'Harmattan, Paris, 1992.
- Marie Veniard, « Manifestations discursives de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés », *Langage et société*, vol. 156, n°2, 2016.
- Marie Veniard, « Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots *problème(s)* et *difficulté(s)* », *Les Carnets du Cediscor*, n°10, 2008.
- Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1978.
- Pierre Verdier, « 8. Histoire du secret, secret de l'histoire », in AFIREM, *Secret maintenu, secret dévoilé. A propos de la maltraitance*, Editions Karthala, 1994.
- Sylvain Wagnon, « Le « dispositif Decroly », un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930) », *Les Études Sociales*, n°163, 2016.
- Jean Widmer, *Discours et cognition sociale. Une approche sociologique*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2010.
- Manuel Zacklad, « La théorie des transactions intellectuelles: une approche gestionnaire et cognitive pour le traitement du COS », *Intellectica*, n°30, 2000.

Autres sources

Rapports

- Observatoire National de la Protection de l'Enfance, « La situation des pupilles de l'État Enquête au 31 décembre 2016 », mai 2017. Consulté le 5 juin 2019 :
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/rapport_pupilles2015_mai_2017v2.pdf
- Observatoire Nationale de la Protection de l'Enfance, Note d'actualité, « Estimation de la population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2015 », Novembre 2017. Consulté le 5 juin 2019 :
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/note_estimation_novembre_2017.pdf
- Thierry Mainaud, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, « Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008 », Document de travail, Série statistiques, n°173, septembre 2012. Consulté le 5 juin 2019 :

Articles de loi

- section 2 : Des droits des usagers du secteur social et médico-social de la loi 2002-2, Consultée le 20/06/2019 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id>
- Article L. 312-7 de la loi 2002.2 Consulté le 19 août 2019 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797417&dateTexte=&categorieLien=cid>.

Thèse

- Anne-Julie Auvert, *Les écritures populaires aux marges du droit social : plaintes, litiges, protestations*, Thèse, soutenue en 2011, université Paris VIII, non publiée.
- Bernard Vallerie, *La prise d'une décision comme moment éducatif*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Soutenue le 22 septembre 2000, Université Lumière Lyon 2. En ligne consulté le 21 août :
http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/vallerie_b/download

Littérature/témoignage

- Bertrand Dubreuil, *Pierre, fils de rien*, L'Harmattan, 1996.
- Lyes Louffok, *Dans l'enfer des foyers. Moi Lyes enfant de personne*, Flammarion, Témoignage, 2014.
- Nicole Maillard-Déchenans, *Maltraitance sociale à l'enfance. Témoignage d'une institutrice en Foyer de l'Enfance*, Les éditions libertaires, los solidarios, Toulouse, 2004
- Virginia Woolf, *Une chambre à soi*, 10/18, Littérature étrangère, 2001.
- Richard Wright, *Le Transfuge*, Gallimard, Folio, Paris, 1979, (r1955).

Documentation

- Association le fil d'Ariane (Pierre verdier), *Mon enfant est placé : j'ai des droits*, Fil d'Ariane, Aulnay-sous-Bois, 2001.